الأخطاء الشائعة

النحوية والصرفية والإملائية

تأليف الدكتور فهد خليل زايد

اليازوري

بسم الله الرحمن الرحيم

الأخطاء الشائعة

النحوية والصرفية والإملائية

الأخطاء الشائعة

النحوية والصرفية والإملائية

تأليف الدكتور فهد خليل زايد

رقم الإجازة المتسلسل لدى دائرة المطبوعات والنشر: 2006/6/1747

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية: 2006/6/1639

جميع حقوق الطبع محفوظة

لا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب أو أي جزء منه أو تخزينه في نطاق إستعادة المعلومات أو نقله بأي شكل من الأشكال، دون إذن خطي مسبق من الناشر

عمّان - الأردن

All rights reserved.

No part of this book may by reproducted, stored in a retrieval system or transmitted in any form or by any means without prior permission in writing of the publisher

اليازوري

دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع

الأردن - عمّان - وسط البلد - شارع الملك حسين

هاتف: 4626626 6 962+ تلفاكس: 4614185 6 962+

ص.ب 520646 عمّان 11152 الأردن

email : info@yazori.com - www.yazori.com

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات.. ٥
المقدمة.. ١١
الباب الأوّل: مسألة الخطأ.. ٢٣
تمهيد ٢٥
الفصل الأوّل: (معلومات الدّراسة) ٢٧
تمهيد ٢٧
أ- مجتمع الدراسة (وصفه، ومسوغات اختياره) ٢٧
١ - وصف مجتمع الدّراسة.. ٢٧
٢- مسوغات اختيار مجتمع الدراسة ٣٠
ب- عيّنة الدّراسة (وصفها، مسوغات اختيارها) ٣٢
١ - وصف عيّنة الدّراسة ٣٢
٢- أصول اختيار عينة الدراسة.. ٣٩
ج- جمع المعلومات.. ٤١
١ - الجانب النظريّ: ٤١
٢- الجانب الميدانيّ: ٤٩
٣- الجانب التحليليّ:.. ٥٤
د- معالجة المعلومات ٥٤
الفصل الثّاني: مسألة الخطأ.. ٦٧
تمهيد ٦٧
أ- مسألة الخطأ عند القدامى والمحدثين ٦٨
١ -مسألة الخطأ عند القدامى ٦٨

٢- مسألة الخطأ عند المحدَثين ٦٩
ب- مفهوم الخطأ ٧١
ج- المعايير المعتمدة في تحديد الأخطاء ٧٢
د- عوامل الخطأ الإملائي والنّحويّ والصّرفيّ ٧٤
١- عوامل الخطأ الإملائيّ ٧٤
٢- عوامل الخطأ النّحويّ والصّرفيّ ٨٧
هـ-المبادئ والمرتكزات الأساسيّة في تعلّم الإملاء ٩٣
و- التكامل بين عوامل اللغة ٩٧
١- العلاقة بين القراءة والإملاء ٩٨
٢-العلاقة بين الإملاء والنّحو والصّرف ١٠٢
٣-تكامل القدرة السمعية والقدرة الإملائية ١٠٣
ز-مبادئ مقترحة لتبسيط النّحو ١٠٨
الباب الثّاني: تصنيف الأخطاء ومستوياتها ١١٣
تمهيد ١١٥
الفصل الأوّل: تصنيف الأخطاء ١١٧
تمهيد ١١٧
أ- تصنيف الأخطاء ١١٧
١- عوامل الوقوع في الأخطاء المتكررة ١١٨
٢- العوامل الّتي تحدد مستوى التلاميذ ١١٩
ب- حصر الأخطاء الشائعة ١٢٢
ج- تصنيف الأخطاء الشائعة ١٢٣
١- طريقة التصنيف ١٢٤
٢- تصميم الجداول ١٢٥
د- الأخطاء الإملائيّة الكتابيّة للصّف السّابع ١٢٦
هـ- ترتيب الأخطاء حسب نسبة الشيوع في الإملاء للصف السّابع ١٢٨

و- الأخطاء النحوية والصرفية للصّف السّابع ١٣٠
ز- ترتيب الأخطاء حسب نسبة الشيوع في النحو والصّرف للصّف السابع ١٣٣
ح- الأخطاء الإملائيّة الكتابيّة للصّف الثامن ١٣٥
ط- ترتيب الأخطاء حسب نسبة الشيوع في الإملاء للصف الثامن ١٣٨
ي- الأخطاء النحوية والصرفية للصّف الثامن........................ ١٣٩
ك- ترتيب الأخطاء حسب نسبة الشّيوع في النحو والصّرف للصّف الثامن ١٤٣
ل- الأخطاء الإملائيّة الكتابيّة للصّف التاسع ١٤٦
م- ترتيب الأخطاء حسب نسبة الشيوع في الإملاء للصف التاسع......... ١٤٨
ن- الأخطاء النحوية والصرفية للصّف التاسع........................ ١٤٩
س- ترتيب الأخطاء حسب نسبة الشّيوع في النحو والصّرف للصّف التاسع ١٥٣
الفصل الثّاني: مستويات الأخطاء ١٥٧
تمهيد ١٥٧
أ- مستويات الأخطاء.. ١٥٨
١- المستوى الصّوتيّ ١٥٩
٢- المستوى الصّرفيّ.. ١٧٥
٣- المستوى النحويّ (التركيبيّ)................................ ١٨٤
٤- المستوى الإملائيّ (الكتابيّ) ١٩٤
ب- العلاقة بين الإملاء والنّحو والصّرف ١٩٩
١- اختلاف الكتابة عن الواقع المنطوق ٢٠١
٢- اختلاف الرسم الكتابيّ عن النطق الصّوتيّ (في العربيّة) ٢٠٢
ج- المهارات الّتي ينبغي ربطها بالإملاء ٢٠٢
د- العوامل الّتي تؤدّي إلى الخطأ في الرسم الإملائيّ ٢٠٤
الباب الثّالث: التحليل الكمّيّ والتحليل الكيفيّ.......................... ٢٠٥
تمهيد ٢٠٧
الفصل الأوّل: التحليل الكمّيّ.. ٢٠٩

تمهيد ٢٠٩
التحليل الكمّي ٢١٠
أ- مجتمع الدّراسة ٢١٠
ب- عيّنة الدّراسة ٢١١
ج- أدوات الدّراسة ٢١٤
د- المعالجة الإحصائيّة ٢١٦
الفصل الثّاني: التحليل الكيفيّ ٢٥٣
تمهيد ٢٥٣
التحليل الكيفيّ ٢٥٤
أ- نوعيّة الأخطاء ووصفها، وبيان أسبابها. ٢٥٤
ب- أسباب تتعلق بالتلميذ والمدرسة ٢٦٣
ج- أسباب تتعلق بالمعلّم وصفاته ٢٦٤
د- أسباب تتعلق بطرائق التدريس، والطموح ٢٦٧
١- طرق تدريس النّحو والصّرف ٢٦٩
٢- طريقة تدريس الإملاء... ٢٧٥
هـ- أسباب تتعلق بالمناهج وبيان الأسس التي تقوم عليه المناهج المتطورة . ٢٨٥
١- المفهوم الحديث للمنهاج ٢٩٣
و- أسباب تتعلّق بالعلاقة بين أطراف العمليّة التربويّة ٣٠٠
الباب الرّابع: البرنامج العلاجيّ المقترح ونتائجه ٣٠٣
تمهيد ٣٠٥
الفصل الأوّل: البرنامج العلاجيّ المقترح ٣٠٧
تمهيد ٣٠٧
أ- البرنامج التعليميّ العلاجيّ ٣٠٨
أ- أسس بناء البرنامج العلاجيّ ٣٠٨
ب- مكوّنات البرنامج ٣١٠

ب- المادة التعليميّة (المرجعيّة) ٣١٥
ج- بدايات في التعلّم التعاونيّ ٣١٨
د- التخطيط لدروس التعلّم التعاونيّ ٣٢٠
هـ- المحتويات التعليميّة ٣٢٧
و- تطبيق البرنامج العلاجي ٣٣٢
ز- نماذج من النّشاط (البرنامج العلاجيّ المقترح) ٣٣٧
الفصل الثّاني: عرض النّتائج والتّوصيات ٣٥١
تمهيد ٣٥١
أ- عرض النتائج ٣٥١
١- اختيار مجتمع الدّراسة. ٣٥٣
٢- رصد نتائج الاختبارين ٣٥٥
٣- تحديد الأخطاء الشائعة وتصنيفها ٣٥٨
٤- اتباع منهجيّة التكامل ٣٦٠
٥- العلاقات المتداخلة ٣٦١
٦- المناهج ٣٦٦
٧- طرائق التعليم ٣١٩
٨- إعداد المعلّم ٣٧١
٩- تدريب المعلّمين ٣٧٣
١٠- تطبيق البرنامج ٣٧٤
ب- نتائج مرافقة للدّراسة ٣٧٥
ج-التوصيات ٣٧٧
نماذج من تدريبات البرنامج العلاجيّ المقترح ٣٨٣
قائمة المصادر والمراجع ٤٩٣
- المصادر والمراجع العربية والمعرّبة ٤٩٥
- المصادر والمراجع (بلغتها الأجنبية) ٥٠٩

المقدّمة:

اللّغة العربيّة كغيرها من اللّغات لها نظام لغوي خاص تُعرف به، وهو مجموعة القوانين والقواعد والأحكام الّتي تحكم هذه اللّغة، وتخضع لها ألفاظها وعباراتها، ويلتزم بها أبناؤها التزاماً يعينهم على التفاهم وتبادل الخبرات والمعلومات، إذ تشكّل هذه القوانين والقواعد والأحكام أنظمة فرعيّة للّغة، كالنّظام الصّوتيّ، والنّظام الصّرفيّ، والنّظام النّحويّ، والنّظام الدّلاليّ، والنّظام الكتابيّ.

ثمّة ما يشير في أدبيّات البحث إلى أنّ اللّغة تكتسب اكتساباً ولا تولد مع الإنسان، واللّغة نظام كتابي ذو أهميّة كبرى، إذ هو المقياس الّذي في ضوئه نحاكم سلامة اللّغة المكتوبة.

ولكلّ لغة فنونها ومهاراتها، ولا يتم اكتساب اللّغة إلا بامتلاك التلميذ لهذه الفنون والمهارات، فالمهارات تنحصر في الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة، وحين تطلق الكتابة في المجال اللّغويّ يقصد بها التعبير عن الفكرة بالكلمة المكتوبة، ورسم الرموز والصّور الخطيّة للكلمات والوحدات اللّغويّة المسموعة أو المرئيّة رسماً إملائيّاً حسب معايير وقواعد معيّنة.

تحتل الكتابة المركز الأعلى في هرم تعلّم المهارات والقدرات اللّغويّة، إذ تسبقها في الاكتساب مهارات الاستيعاب والتحدث والقراءة، وإذا واجه التلميذ صعوبة في اكتساب المهارات الثلاثة الأولى فإنه في الغالب سيواجه صعوبة في تعلّم الكتابة.

فالتلميذ لن يستطيع أنْ يكتب كتابة صحيحة، ولن يعبّر عن ذاته، وعمّا يُطلب منه، ولن يتمكّن من الإجابة عن أيّ سؤال يُوجّه إليه بعبارات سليمة إلا إذا كان ملمّاً بالقواعد الأساسيّة، وقد ظهرت محاولات لتيسير قواعد النّحو في المراحل التعليميّة المختلفة.

وعلى الرغم من هذه المحاولات فإنّ الشكوى مرتفعة من ضعف التلاميذ فيها، ومن كثرة ما يقع فيه التلاميذ من الأخطاء الكتابيّة في النّحو والصّرف، وهناك الكثير من البحوث والدراسات العربيّة الّتي أثبتت انتشار هذه الأخطاء لدى تلاميذ المدارس.

ويستطيع المرء أنْ يدرك بجلاء منزلة القواعد الإملائيّة والنّحويّة، إذا ما علمنا بأنّ الأخطاء الإملائيّة والنّحويّة والصّرفيّة تشوّه الكتابة، وتعوق عمليّات الفهم. والإملاء والنّحو مقياسان دقيقان للمستوى التّعليميّ الّذي وصل إليه الفرد، يضاف إلى ذلك أنّ الخطأ فيهما قد يغيّر الحقيقة العلميّة أو التّاريخيّة.

ولا تقتصر أهميّة الإملاء على ما سبق بل إنّ المعلّم يبدأ بتعليم القراءة ثمّ الكتابة اليدويّة، فعن طريق الإملاء يتعرّف التلميذ الرّسم الاصطلاحي للكلمات فيستخدمه في الاتّصال بغيره وبتراثه، والنّصوص الإملائيّة مجال رحب لتزويد التلميذ بخبرات جديدة، وتنمية قدراته العقليّة، وإثراء مفرداته اللّغويّة، فضلاً عن أنّ درس الإملاء يكفلُ تربية العين، وتنمية قدرتها على النّقد والتّركيز والمطابقة، وقد يُسهم الإملاء في تربية الأذن على حسن الاستماع وجودة الإنصات، وتمييز الأصوات المتقاربة في المخرج والأداء، وكذلك تمكين اليد من الإمساك الصحيح بأدوات الكتابة، وتنمية قدرة التلميذ على التآزر البصريّ.

والنّحو في اللّغة العربيّة من أكثر المشاكل التعليميّة الّتي يواجهها التلميذ، إذ هو من الموضوعات الّتي يشتدّ نفور التلاميذ منها، ويضيقون ذرعاً بها، ويقاسون في سبيل تعلّمها العنت من أنفسهم ومن المدرّسين على السواء، وقد أدّت هذه الحالة إلى شبه معاداة لاستخدام القواعد النّحويّة في الكتابة وحتى الكلام.

وعلى الرغم ممّا ذكرنا عن أهميّة الدّرس الإملائيّ والدّرس النّحوي والصّرفي، ما زلنا نتحسّس الشكوى ونسمعها من كثرة الأخطاء الإملائيّة والنّحويّة والصّرفيّة الّتي يرتكبها تلاميذ المرحلة الأساسيّة العليا. فهم –على الأغلب– لا يجيدون توظيف المفردات في جمل تتّصف بالسّلامة النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة، ويقصّرون في إعراب الكلمات والجمل. على الرغم من محاولات كثير من الباحثين للتّغلّب على هذه المشكلة وعقد الجلسات لمناقشة تيسير الكتابة اليدويّة، فإنّ المشكلة لا زالت قائمة.

إنّ اقتصار التدريب على القيم الشّكليّة واتباع الأساليب التقليديّة في التعليم وعدم ربطها بالمعنى، فضلاً عن اختيار القواعد النّحويّة والصّرفيّة نظرياً وافتقار الجانب الوظيفيّ في عمليّة التطبيق، أسهم في تدني مستوى التّلاميذ في مادّة اللّغة العربيّة.

ولأهميّة المرحلة التعليميّة الأساسيّة، إذ هي المرحلة الوسطى في المسيرة التعليميّة، ومفصل يربطُ المرحلة الأولى بالمرحلة الثّالثة. فضلاً عن وفرة المعلومات والمصطلحات والمفاهيم النّحويّة في المناهج المقدّمة للتلاميذ، دعانا إلى

اختيار هذه المرحلة لمعرفة الاستفادة الوظيفيّة وتحديد جوانب الضعف ومعالجته ضمن دراسة منهجيّة تحليليّة.

كتابات التّلاميذ في هذه المرحلة الأساسيّة تعجّ بالأخطاء الإملائيّة والنّحويّة والصّرفيّة، وفي ضوء ذلك يمكن تحديد إشكاليّة الدّراسة في معرفة الأخطاء الإملائيّة والأخطاء النّحويّة والصّرفيّة الكتابيّة الشّائعة لدى تلامذة المرحلة الأساسيّة العليا (السّابع، الثّامن، التّاسع) الّذين يدرّسون في مدارس وكالة الغوث الدّوليّة في منطقة جنوب عمّان للعام الدّراسيّ (٢٠٠٠-٢٠٠١/ ٢٠٠١-٢٠٠٢) ومحاولة معالجة هذه الأخطاء من خلال برنامج تعليميّ مقترح يقوم على استخدام استراتيجيّة التعلّم التعاونيّ، وقياس أثر صحائف الأعمال وبطاقات التدريب في تحصيل التلاميذ في مجال الكتابة في الإملاء والنّحو والصّرف.

ومن خلال اطّلاعي على الدراسات والأبحاث في هذا المجال، لم أجد أيّة دراسة تطرّقت إلى الأخطاء الكتابيّة بشكل خاص.

ومن هذا الواقع تنبثق جملةٌ من التساؤلات، نسعى للإجابة عنها في هذه الدّراسة:

١- هل تختلف أخطاء الرسم الإملائيّ الشّائعة لدى التّلاميذ باختلاف العوامل المرتبطة بالموقف/ الأداء الإملائيّ والقدرة السمعية والبصريّة والقدرة على توظيف قواعد اللّغة؟

٢- ما الأخطاء الإملائيّة الشّائعة والأخطاء الكتابيّة النّحويّة والصّرفيّة الشّائعة لدى تلاميذ المرحلة الأساسيّة (السّابع، الثّامن، التّاسع) بمدارس وكالة الغوث بمدينة عمّان للعام الدّراسي (٢٠٠٠/ ٢٠٠١) / (٢٠٠١/ ٢٠٠٢)؟

٣- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسط درجات التّلاميذ في الاختبارات تُعزى إلى الجنس، الأسرة، البيئة، الانتماءات الاجتماعيّة، التحصيل الدّراسي؟

٤- هل هناك علاقة ارتباطيّة بين الأخطاء الّتي يرتكبها التّلاميذ وطرائق التّدريس المتّبعة عند المعلّمين؟

٥- ما دور المنهاج الحديث في التّغلّب على الأخطاء الشّائعة؟

٦- ما أثر استخدام استراتيجيّة التعلّم التعاونيّ في تحصيل التّلاميذ في النّحو والصّرف والإملاء؟

وفي ضوء ذلك يمكن تحديد فرضيّة الدّراسة: توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسط تحصيل تلاميذ مرحلة التّعليم الأساسيّ (السّابع، الثّامن، التّاسع) للمهارات الكتابيّة الإملائيّة والنّحويّة والصّرفيّة من خلال تطبيق استراتيجيّة التعلّم التعاونيّ ومتوسط تحصيل نظرائهم للمهارات الأساسيّة ذات العلاقة بالموضوعات عينها باستخدام الطرق التقليديّة.

تبدو أهميّة الدّراسة جليّة من خلال اتفاق هذه الدراسة مع منطلقات التطوير التربويّ في الأردن، الرامية إلى تحسين الكفاءة اللّغويّة لدى تلاميذ المرحلة

الأساسيّة العليا (السّابع، الثّامن، التّاسع) باعتبارها الأداة الفاعلة في تحصيل المعارف وتوظيفها في الحياة، ومحاولتها تشخيص الضّعف الإملائيّ لدى التّلاميذ من خلال نتاجات متنوّعة في مواقف كتابيّة مختلفة، لمعرفة أثر تنوّع مواقف الكتابة في قرار التلميذ اختيار الصّورة الخطيّة الإملائيّة الصحيحة للكلمة المسموعة والمستدعاة من الذاكرة والمستهدفة بمواقف الإملاء، وبنائها برنامجاً علاجياً يقوم على الوعي بالتداخل بين مهارات اللّغة والتركيز على النشاطات، والتدريبات الكتابيّة، باستخدام الأساليب التعليميّة الحديثة - كالتعلّم التعاونيّ - وسيلة لإكساب التلاميذ المهارات الكتابيّة المرتبطة بمفهوم الرّسم الإملائيّ والمهارة الكتابيّة النّحويّة والصّرفيّة.

يتوقّع من هذه الدراسة أن تكون إضافة في مجال البحث اللّغوي وفي مساهمتها في تطوير أدوات صادقة وثابتة أحوج ما يكون إليه في مجال التقويم الكتابيّ للتّلاميذ، وفي إلقاء الضوء على الوضع الحالي لمناهج اللّغة العربيّة وطرق عرضها، ثمّ والكشف عن نواحي القوة والضّعف فيها، فضلاً عن إلقاء الضوء بصورة موضوعيّة على الأسباب الّتي أدّت إلى ضعف التحصيل الدراسيّ في مدارس وكالة الغوث الدوليّة في منطقة جنوب عمّان، ومعالجتها كما يتوقّع منها القيام بدراسة واقع مهنة التعليم في ضوء القوانين والأنظمة الجديدة. الأهم في هذه الدّراسة تحديد الأخطاء النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة الكتابيّة الشّائعة عند تلامذة المرحلة الأساسيّة العليا (السّابع، الثّامن، التّاسع) في مدارس وكالة الغوث الدوليّة في منطقة جنوب عمّان، لتوجيه الاهتمام لعلاج هذه الأخطاء،

وبالتالي توجيه الاهتمام إلى المباحث النّحويّة الوظيفيّة الّتي تفيد التلميذ في عمليّة الاتصال اللّغويّ.

ويمكن تحديد الهدف من هذه الدراسة بحصر الأخطاء النّحويّة والصّرفيّة الكتابيّة والإملائيّة الكتابيّة الّتي يقع فيها تلامذة المرحلة العليا في مدارس وكالة الغوث الدوليّة في منطقة جنوب عمّان، وتصنيفها وتحليلها وتحديد الشّائع منها، واقتراح خطّة علاجيّة مدروسة تقوم على برنامج التعلّم التعاونيّ من خلال مجموعات متجانسة من تلامذة المرحلة الأساسيّة العليا لمعالجة أخطائهم الكتابيّة في النّحو والإملاء والصّرف.

يستند منهج هذه الدّراسة إلى ثلاثة جوانب، موضوعيّ (نظريّ)، ميدانيّ (عمليّ)، تحليليّ (كمّيّ وكيفيّ). تحدّثنا في الجانب النظريّ عن الإشكاليّة، ودراسة أسبابها، واقتراح الحلول المناسبة لها، لذا لا بد من إجراء مسح لموضوعات النّحو والإملاء المقرر تدريسها في المرحلة الأساسيّة العليا (السّابع، الثّامن، التّاسع) في منهاج الدولة المضيفة (الأردن)، ثمّ دراسة واقع التّعليم في الأردن بشكل عام والتّعليم في مدارس وكالة الغوث الدوليّة، ومخاطبة المسؤولين من أجل التّعاون المتبادل مع المعلّمين في المدارس المقترحة، قمنا بإعداد مادة إثرائيّة مفصّلة حول كيفيّة تطبيق استراتيجيّة التعلّم التعاونيّ، ودراسة الأبحاث والموضوعات الّتي بحثت في هذا الجانب، ورصد الأفكار والخطوات الّتي تهمنا في هذا الجانب، والاطلاع عليها ورصد جوانب النّقص فيها. ويلزم في الجانب النّظري تحديد المصادر والمراجع وجمعها، ومن الضّروري

بمكان دراسة منهجيّة البحث بدقّة، وإعداد الاستبيانات، وأسئلة المقابلة، ودراسة الأساليب الحديثة في تقديم الاختبارات، وإجراء مسح لمناهج وزارة التّربية والتّعليم لتحديد مواطن القوّة والضّعف فيها. وإعداد الاختبارات التحصيليّة في نهاية العام الدّراسي (٢٠٠٠-٢٠٠١) والاختبارات التشخيصيّة في بداية العام الدّراسي الجديد (٢٠٠١-٢٠٠٢)، وإعداد خطّة لرصد المعلومات النّظريّة وترتيبها في بطاقات العمل ليسهل علينا تناول المعلومات، ونحتاجُ هنا خطة عمل زمنيّة تساعده في تطبيق البرنامج التّعليميّ المقترح.

وفي الجانب الميدانيّ (العمليّ) قمنا بزيارة المدارس المنوي تطبيق البرنامج فيها، والتقاء المعلّمين ضمن خطّة زمنيّة مبرمجة نحدّدها مسبقاً لمناقشتهم في فكرة الدّراسة، وحثّهم على القيام بمعاونتنا لأنّ في ذلك مصلحة للتّلاميذ، وللعمليّة التعليميّة. وهنا لا بدّ من التركيز على إثارة الدّافعيّة لدى المعلّمين، والأهم من ذلك أنْ يتحمّس المعلّم ويثق بالفكرة حتّى يقوم بتطبيقها بطريقة سليمة وعلينا القيام بدراسات ميدانيّة من خلال التجوال في المخيّمات الفلسطينيّة، وإجراء مقابلات مع الأسر الّتي تسكن ضمن التّجمّعات الفلسطينيّة، ويلزم أيضاً إجراء مسح ميدانيّ لتحديد المستويات الاقتصاديّة والاجتماعيّة والثقافيّة والأسريّة للفئة المستهدفة، وإجراء مسح ميدانيّ للمدارس الّتي سيطبّق البرنامج المقترح فيها، والتقاء التّلاميذ وإجراء المقابلات مع الإدارة التعليميّة والمعلّمين والأهالي وأولياء الأمور والتّلاميذ.

وسيضمّ الجانب الميدانيّ زيارة المؤسسات المساندة للعمليّة التعليميّة (المسجد، التلفاز، الإذاعة) وزيارة نفرٍ من الباحثين، والقيام ببعض الزيارات

الصّفيّة الميدانيّة لمشاهدة الأداء الحركيّ للأعمال الكتابيّة. كما ونحتاج إلى زيارة المكتبات العامّة والجامعات لرصد المعلومات وتدوينها، وإدامة الاتصال والتواصل بين الطّالب والمؤسسات التعليميّة من أجل متابعة الاختبارات المقدّمة للتلاميذ، والمؤسسات المساندة لتحديد بعض السّلوكيّات المعالجة لبعض الأخطاء الكتابيّة بحيث تساهم في إغناء الدّراسة، والأهم في الجانب الميداني يتركّز على تدريب المعلّمين الّذين سيطبقون البرنامج العلاجيّ على التلاميذ، وذلك من خلال توزيع المادة الإثرائيّة عليهم وعقد لقاء جمعي لمناقشتها، ثم عقد ورشة عمل لتدريب المعلّمين على إعداد صحائف العمل وبطاقات التدريب، ثمّ مشاهدة درس عمليّ (توضيحيّ)، ثمّ التطبيق العمليّ.

أما الجانب التحليليّ (الكمّيّ والكيفيّ) فسأتناوله مفصّلاً في فصلين مستقلّين من الباب الثّالث، ويشتمل التّحليل الكمّيّ على تحديد مجتمع الدّراسة، وتحديد عيّنة الدّراسة وأدواتها (الاختبارات، المقابلات، الأعمال الكتابيّة) ثمّ المعالجة الإحصائيّة لإجابات التلاميذ معتمداً على الجداول البيانيّة والرّسومات التوضيحيّة. أما التّحليل الكيفيّ فسيقوم على دراسة أسباب الأخطاء الإملائيّة والنّحويّة والصّرفيّة الكتابيّة الشائعة لدى التّلاميذ في مرحلة التعليم الأساسيّ العليا (السّابع، الثّامن، التّاسع) نظريّاً وميدانيّاً.

قسّمنا هذه الدّراسة إلى أربعة أبواب متساوية ويحتوي كلّ باب على فصلين مستقلّين. واقتضت طبيعة الدّراسة أنْ يتضمّن الباب الأوّل دراسة وافية للمدوّنة (معلومات الدّراسة) ومسألة الخطأ. ففي الفصل الأوّل تحدّثنا بشكل

مفصّل مجتمع الدّراسة (وصفه ومسوّغات اختباره)، وعيّنة الدّراسة (وصفها وأصول اختبارها)، وجمع المعلومات ومعالجتها. واشتمل الفصل الثّاني على تحديد مسألة الخطأ، فركّزنا على بيان مفهوم الخطأ والمعايير المعتمدة في تعيين الأخطاء ثمّ تحديدها. ثمّ انتقلنا إلى الباب الثاني الّذي حمل عنواناً بارزاً هو تصنيف الأخطاء وتحديد مستوياتها، وتطرّقنا في الفصل الأوّل إلى عمليّة تصنيف الأخطاء، وقمنا بتحديد عوامل الوقوع في الأخطاء المتكررة، والعوامل الّتي تحدّد مستوى التّلاميذ، ثمّ بحصر الأخطاء الشائعة عند تلامذة المرحلة الأساسيّة العليا (السّابع، الثّامن، التّاسع). أمّا الفصل الثّاني (من الباب الثّاني) فتحدّثنا عن مستويات الأخطاء، الصّوتيّة، الصّرفيّة، النّحويّة والإملائيّة. وأمّا في الباب الثّالث فركّزنا على التّحليل الكمّيّ والتحليلي الكيفيّ، لهذا كان الفصل الأول منطلقاً للتحليل الكمّيّ الّذي اشتمل على مجتمع الدّراسة، والمعالجات الإحصائيّة، موضحةً بجداول بيانيّة. في الفصل الثّاني (من الباب الثالث) تحدّثنا عن التحليل الكيفيّ الّذي اهتم بدراسة أسباب الأخطاء، وتحديد طرائق التدريس المتّبعة ومدى إعداد المعلّم. والباب الرابع وهو محور الدّراسة، بعنوان طرق مقترحة لمعالجة الأخطاء وعرض النتائج، فركّزنا في الفصل الأول منه على البرنامج العلاجي المقترح وآليّة تطبيقه معتمدين في دراستنا على جانبين هما: الجانب النّظري (توجيهات تربويّة نظريّة) والجانب الميدانيّ (العمليّ) من خلال تطبيق البرنامج التعليميّ المقترح على الفئة المستهدفة من التّلاميذ. وفي الفصل الثاني (من الباب الرابع)، قمنا بعرض النتائج ومناقشتها ثمّ كتابة التوصيات، وانتهت الدّراسة بخاتمة ذكرنا فيها خلاصة ما توصّلنا إليه.

ولأنّ الدراسة تناولت قضيّة حديثة، قمنا بتقسيم المراجع إلى شقين، الشق الأول: نُعرّف فيه الدّراسات الميدانيّة، ونتبين الإمكانات الّتي قدّمها كل باحث، والنتائج الّتي حصل عليها، والفائدة الّتي يمكن أن نجنيها من دراستنا. والشق الثاني: نُعرّف فيه المراجع العامة مع التركيز على مدى الاستفادة منها.

ولأن هذه الدّراسة ذات طبيعة ميدانيّة فإنّ الصّعوبات المتوقّعة تنحصر بحالة الإحباط السائدة عند مجتمع الدّراسة ، ممّا يعوق تنفيذ البرنامج العلاجيّ فضلاً عن عدم التّعاون وعدم الجدّية والإهمال المتوقّع في المراقبة في أثناء تقديم الاختبارات.

ولتذليل هذه الصّعوبات الّتي أثّرت بنا. فلا بدّ من الصّبر وطول النفس وإثارة الدّافعيّة في نفوس المعلّمين.

والله الموفق

الباب الأوَّل

مسألة الخطأ

الفصل الأوّل: معلومات الدّراسة

الفصل الثاني: مسالة الخطا

الباب الأوَّل

مسألة الخطأ

تمهيد

هناك فجوة بين الفكر النظريّ في مجال تدريس اللغة العربيّة والواقع الفعلي لتدريس اللغة العربيّة في مدارسنا، وإنَّ هذه الفجوة تزداد اتساعاً لأسباب متعدّدة، ولكن يبدو أنّ أحد الأسباب الرئيسة هو عدم تحديد العوامل الكامنة وراء الضّعف الملحوظ عند تلاميذنا، وينبغي أنْ يُسهم كلُّ مسؤول عن العمليّة التعليميّة في كشفها، وفي اقتراح وسائل تسهُم إلى حدٍ ما في تقليص هذا الضعف.

وقد أُجْمِعَ على أنّ فروع اللغة العربيّة ليست غاية في ذاتها، وإنما وسيلة من الوسائل التي تُعين التلاميذ على الحديث والكتابة بلغة صحيحة، فهي وسيلتهم لتقويم ألسنتهم وعصمتها من اللحن والخطأ، وهي عونهم على دقة التعبير، وسلامة الأداء حتى يتمكنوا من استخدام اللغة محادثةً وكتابةً استخداماً صحيحاً في يسرٍ ومهارة.

يحتوي الباب الأوَّل على فصلين تناولنا في الفصل الأوَّل المدوّنة وهي المعلومات الخاصّة بهذه الدراسة، وفي الفصل الثاني تحدّثنا عن مسألة الخطأ.

ومن هذا المنطلق ركّز الفصل الأول على الفئة المستهدفة في هذه الدراسة الّتي سيطبّق عليها البرامج كلّه، من خلال إبراز الأخطاء المتكررة في كتابات التّلاميذ

الإملائيّة والنحويّة والصرفيّة، وتحديد المتكرر منها لإعطائه صفة الشيوع، للصّفوف الأساسيّة العليا في مدارس وكالة الغوث الدوليّة في منطقة جنوب عمّان للعام الدراسي ٢٠٠٠/ ٢٠٠١.

واعتمدنا في الفصل الثاني دراسةً وافيةً لمسألة الخطأ عند القدامى والمحدثين، فحدّدنا جملةً من المفاهيم والمصطلحات الّتي تُسهم في إثراء هذه الدراسة، وأبرزنا دور المناهج في العمليّة التعليميّة وتحليلها وتحديد مواطن القوّة والضعف فيها، وجمعتُ جملة من الأساليب بوسائل مختلفة لتحديد مواطن الضعف لدى التلاميذ.

الفصل الأوّل

(معلومات الدّراسة)

تمهيد

تناولنا الحديث عن مجتمع الدّراسة وصفه ومسوغات اختياره، فوصفنا عيّنة الدّراسة مسوغين اختيارها، وأرفقنا بها جداول توضيحيّة منسّقة، فبيّنا أصول اختيارها. وطرق جمع المعلومات ومحاورها. وتحدّثنا بشكل مفصّل عن محاور الدراسة، وعالجنا المعلومات بتحليل دقيق للنتائج والاختبارات الّتي قامت بها الفئة المستهدفة ضمن جداول مفصّلة، واعتمدنا طرق البحث العلميّ في أثناء معالجة المعلومات. كما ركّزنا على إبراز الأخطاء الشائعة في كتابات تلاميذ المرحلة الأساسيّة العليا من خلال معالجات موضوعيّة للأعمال الكتابيّة الخاصّة بهم.

أ- مجتمع الدراسة (وصفه، ومسوغات اختياره)

١- وصف مجتمع الدراسة

أ- تعتمد المجتمعات الإنسانيّة على قاعدتين أساسيتين في وضع الأهداف التربويّة وهما: الفرد بقدراته وقابليته، والمجتمع بمثله العليا الّتي يريد أنْ يراها متحققة في الأفراد، وهذه المثل ليست خيالاً، وإنما هي مجموعة من الأفكار والعقائد والتقاليد المتآلفة الّتي تعمل عن طريق النّاس ورغباتهم ومشاريعهم، وغالبا ما تكون متشابهة. لذا إنّ رقي الشعوب وتقدّمها

وحضارتها تعتمد على نوعيّة الأفراد، ونوعيّة التّعليم الّذي يتلقّونه في المدارس. فالمدارس عصب حياة الشعوب.

ب- يتصف مجتمع الدراسة بالسعي نحو تنمية شخصيّة الفرد وتحقيق مصالحه، من خلال إعداده للحياة.

ج- قُسّمت المدارس في الأردن إلى (نوعين) مدارس حكوميّة، ومدارس خاصة، وتنضم مدارس وكالة الغوث الدوليّة إلى قائمة المدارس الخاصة.

د- عدد المدارس الّتي تقدّم الخدمة التعليميّة في وكالة الغوث بمنطقة جنوب عمّان (٥٣) مدرسة. تم اختيار مجموعة من المدارس الواقعة في جنوب عمّان بطريقة عشوائية، متقاربة جغرافياً، وتشغل كل اثنتين منها بناءً واحداً لفترتين تعليميتين (مسائيّة وصباحيّة).

هـ- عدد المدارس الخاضعة للدراسة (١٠) مدارس تم اختيارها بطريقة عشوائية تتصف بما يأتي:

١- العدد الكبير للتلاميذ حيث يصل في المدرسة الواحدة إلى (١٥٠٠) تلميذاً.

٢- تشغل المدرسة ذات البناء الواحد فترتين تعليميتين (مسائيّة، صباحيّة).

٣- المدارس بعضها من بعض.

٤- توافر الوسائل المريحة نوعا ما للعمليّة التعليميّة.

٥- تشابه الظروف الماديّة.

و- التلاميذ الذين يدرسون في مدارس وكالة الغوث الدوليّة يتوزعون على النحو التالي:

١- نسبة التلاميذ اللاّجئين في المدارس ٧٠٪[(١)].

٢- نسبة التلاميذ النّازحين في المدارس ٢٠٪[(٢)].

٣- نسبة التلاميذ الّذين لا يمتلكون بطاقة إعاشة ٨٪.

٤- نسبة التلاميذ الآخرين ٢٪.

وهذا ما ينطبق على المدارس الخاضعة للدراسة في منطقة جنوب عمّان التعليميّة.

ز- النسبة الكبرى من التلاميذ يعيشون ظروفاً حياتيّةً متشابهةً كما يأتي:

١- لهم انتماء واحد، وتراث ثقافي واحد، ويعتزون بقوميتهم الفلسطينيّة وهي مصدر فخر لكثيرٍ من أفراد مجتمع الدّراسة.

٢- معظم التلاميذ عاشوا ظروفاً قاسيةً في الحياة، من تشرد، وفقر، وجوع، وإحباط.

٣- التشابه في المستويات الاجتماعيّة والثقافيّة والاقتصاديّة.

٤- التشابه في البيئة المحليّة (الأسرة)، والبيئة الماديّة (السكن).

٥- التقارب في الأعمار ومستوى التحصيل العلميّ، والذكاء بين التّلاميذ.

٦- التجانس في الأفكار والميول والمواهب بين التلاميذ وتقاربها.

٧- التأثر بتقاليد المجتمع واحترام عاداته.

---

(١) اللاجئ: هو كل من طُرد من وطنه فلسطين بعد عام ١٩٤٨ لغاية عام ١٩٥٠.

(٢) النازح: هو كل من طُرد من وطنه فلسطين بعد عام ١٩٥٠.

٢- مسوّغات اختيار مجتمع الدراسة

تتضافر جملةٌ من العوامل تُسهمُ في تحديد مسوغات اختيار مجتمع الدّراسة الذي يمتاز بـ:

١- التماسك الاجتماعيّ والوحدة القوميّة والوطنيّة، وتوحّد الاتجاهات الدينيّة والفكريّة والثقافيّة لدى أفراد مجتمع الدراسة.

٢- العامل الإيجابيّ في التنمية الاجتماعيّة للأفراد، فلكلّ فرد دوره في المجتمع، كالقيام بدور المواطنة الصالحة القادرة على تحمل المسؤوليّة، وهذه نظرة مشتركة لدى مجتمع الدراسة.

٣- المستوى الاقتصادي المتقارب بين أفراد المجتمع الّذي تشمله الدراسة. فمعظم الفئة الخاضعة للدراسة تتصف بالفقر.

٤- وجود نظام الفترتين، وتقارب المدارس بعضها من بعض.

٥- قلّة التكاليف التعليميّة، لأنّ وكالة الغوث الدوليّة وتقدم التعليم المجانيّ لأبناء الشعب الفلسطيني المهجَّر من أرضه.

٦- تقدير التعليم لدى فئة مقبولة من مجتمع الخاضع للدراسة.

٧- اهتمام غالبيّة الأسر بالأبناء ومتابعة التحصيل عندهم.

٨- تقارب التقاليد والعادات والقيم المشتركة ضمن مجتمع الدراسة.

٩- وحدة الهدف الّذي يجمع الشعب الفلسطينيّ المشرد في مختلف الشرائح الاجتماعيّة.

١٠- تساوي الفرص التعليميّة للذكور والإناث عند المجتمع الخاضع للدراسة.

لذا حدّدنا الأسس التي بموجبها تمّ اختيار مجتمع الدراسة[١].

١- المستويات الاقتصاديّة والاجتماعيّة.

٢- المستويات الثقافيّة.

٣- الانتماءات الاجتماعيّة بالنسبة إلى التلميذ.

٤- الأسرة والبيئة المحليّة.

٥- عنصر الجنس وتساوي فرص التعليم.

٦- التحصيل الدراسيّ.

٧- وحدة الهدف والمصير.

٨- وحدة العادات والتقاليد والقيم السائدة في المجتمع.

٩- تفاوت النسبة بين من يحترم التعليم، ومن يفقد الثقة به.

١٠- مجانية التعليم، ونهوض وكالة الغوث الدوليّة بتكاليف التعليم كاملة.

كما تمّ اختيار المدارس حسب الأسس التالية:

١- البيئة.

٢- ازدواجيّة الدوام "نظام الفترتين".

٣- عدد الصّفوف في المدارس.

٤- عدد التلاميذ في الصّفوف.

---

(١) مجتمع الدّراسة: مجموعة الأفراد الخاضعين للدّراسة.

٥- مستوى التحصيل.

٦- النظم التربويّة السّائدة في مدارس الوكالة.

٧- المساحات المتقاربة للصّفوف.

ب- عيّنة الدّراسة (وصفها، مسوغات اختيارها)

١- وصف عيّنة الدّراسة[1]

١- يتكون مجتمع الدّراسة من تلامذة الصّفوف (السّابع، الثّامن، التّاسع) في مدارس وكالة الغوث الدوليّة في منطقة جنوب عمّان التعليميّة للعام الدراسيّ (٢٠٠٠ - ٢٠٠١) وهم الّذين انهوا متطلبات منهج الإملاء والنّحو والصّرف للعام الدراسيّ المذكور وعددهم (١٢٠٠) تلميذٍ وتلميذةٍ وحسب إحصائية وكالة الغوث الدوليّة، فإن المجموعات من التلاميذ موزّعة على عشر مدارس وهي مبينة في الجدول التالي:

جدول رقم (١)

توزيع أفراد مجتمع الدّراسة

الرقم	المدرسة	عدد الشّعب			عدد التّلاميذ		
		السّابع	الثّامن	التّاسع	السّابع	الثّامن	التّاسع
١	ذكور الطّيبة الإعداديّة الأولى	١	١	١	٤٥	٤٢	٣٤
٢	ذكور الطّيبة الإعداديّة الثانية	١	١	١	٤٥	٣٨	٣٥

(١) عيّنة الدّراسة: الفئة المستهدفة من التلاميذ في هذه الدّراسة.

الرقم	المدرسة	عدد الشّعب			عدد التّلاميذ		
		السّابع	الثّامن	التّاسع	السّابع	الثّامن	التّاسع
٣	ذكور مخيّم عمّان الإعداديّة الأولى	١	١	١	٤٥	٣٨	٣٦
٤	ذكور مخيّم عمّان الإعداديّة الثانية	١	١	١	٤٥	٤٢	٣٥
٥	ذكور الجوفة الإعداديّة الأولى	١	١	١	٤٥	٤١	٣٥
٦	إناث الطّيبة الإعداديّة الأولى	١	١	١	٤٤	٤٠	٣٦
٧	إناث الطّيبة الإعداديّة الثانية	١	١	١	٤٦	٤١	٣٣
٨	إناث مخيّم عمّان الإعداديّة الأولى	١	١	١	٤٥	٣٨	٣٧
٩	إناث مخيّم عمّان الإعداديّة الثانية	١	١	١	٤٤	٤٠	٣٥
١٠	إناث الجوفة الإعداديّة الأولى	١	١	١	٤٦	٣٨	٣٤
	المجموع	١٠	١٠	١٠	٤٥٠	٤٠٠	٣٥٠

الجدول رقم (١) يوضّح مجموع الشعب = (٣٠ شعبة)، تم اختيار شعبة واحدة من كل صف في كل مدرسة لأغراض التشخيص. عدد التلاميذ والتلميذات = ١٢٠٠.

٢- لأغراض الدقة في تحديد الأخطاء الشائعة عند التلاميذ، والتطبيق السليم للبرنامج العلاجيّ المقترح، تم الاستغناء عن بعض التلاميذ الضعفاء جداً لا سيّما في الصّفين (الثّامن والتّاسع) الّذين لا يجيدون (القراءة والكتابة) ولديهم ضعف شديد في تركيب الجمل وتحليلها.

٣- اقتصار الدراسة على عيّنة من تلامذة المرحلة الأساسيّة العليا في مدارس وكالة الغوث في جنوب مدينة عمّان للعام الدراسي (٢٠٠٠ – ٢٠٠١ / ٢٠٠١ – ٢٠٠٢) حيث يخضعون لنظام موحّد من الإشراف والمتابعة، ويجري التعلّم فيها وفق ظروف تعليميّة وبيئيّة وثقافيّة واجتماعيّة وأسريّة متقاربة.

٤- ولأغراض الدراسة تم اختيار عينتين:

أ- عيّنة استطلاعيّة (١٢٠٠) تلميذٍ وتلميذةٍ اختيروا بطريقة عشوائيّة بسيطة من مجتمع الدراسة، لتشخيص أدائهم في عشر قضايا إملائيّة، وعشر قضايا نحويّة وصرفيّة كتابيّة سبق تعلّمها، ولكلّ صف من مراحل التعليم الأساسيّ وتحديد الصعوبات والأخطاء الشائعة في كتاباتهم الإملائيّة والنحويّة، وهم تلاميذ العام الدراسي المنصرم. (٢٠٠٠ – ٢٠٠١).

ب- عيّنة الدراسة التجريبيّة وتكونت من (٢٧٠) تلميذاً وتلميذة في الصّف السّابع الأساسيّ وقسّمت بالتساوي إلى مجموعتين تضم الأولى (١٣٥) تلميذاً وتلميذة، وهي المجموعة التجريبيّة[1] الّتي تخضع للبرنامج العلاجيّ

---

(١) المجموعة التجريبيّة: هي الفئة المستهدفة الّتي تخضع للبرنامج العلاجي المقترح.

والمجموعة الضابطة[٢] وتضم (١٣٥) تلميذاً وتلميذة يطبّق عليها التعليم التقليديّ المتّبع في مدارس وكالة الغوث.

وكذلك تمّ تقسيم الصّف الثّامن إلى مجموعتين الأولى تجريبيّة وعددها (١٢٠) تلميذاً وتلميذة، والثانية ضابطة وعددها (١٢٠) تلميذاً وتلميذة، وتم تقسيم الصّف التّاسع إلى مجموعتين الأولى تجريبيّة وتضم (١٠٥) تلميذٍ وتلميذة، والثانية ضابطة وعددها (١٠٥) تلميذٍ وتلميذة.

٥- تمّ تحديد المجموعة التجريبيّة ممثّلة بالشعبة (أ) من كل مدرسة، والمجموعة الضّابطة ممثّلة بالشعبة (ب) من كلّ مدرسة.

٦- ولضبط المتغيرات المتداخلة، وتحديد نقطة البداية عند المجموعتين قبل بدء تطبيق البرنامج العلاجيّ القائم على استخدام استراتيجيّة التعلّم التعاونيّ، تمَّ التّحقق من مدى التكافؤ بين أفراد المجموعتين التجريبيّة والمجموعة الضابطة، حيث تم تصنيف التلاميذ بحسب قدراتهم الذكائيّة، والقدرات التحصيليّة بالتساوي بين المجموعتين وذلك للوصول إلى الدقة والصدق في النتائج.

٧- تمّ اختيار المجموعات من مدارس الذكور والإناث المتقاربة في البناء، أو الّتي تشغل بناءً واحداً، إحداهما في الفترة الصباحيّة والأخرى في الفترة المسائيّة.

٨- الجدول التالي يبيّن توزيع أفراد عينة الدراسة التجريبيّة.

---

(٢) المجموعة الضابطة: هي الفئة الّتي يُطبق عليها التعليم بصورته التقليديّة.

جدول رقم (٢)

توزيع أفراد عيّنة الدراسة التجريبيّة والضّابطة

الرقم	اسم المدرسة	العدد	الرقم	اسم المدرسة	العدد	الصّف
المجموعة التجريبيّة الشعبة (أ)			المجموعة التجريبيّة الشعبة (ب)			
١-	ذكور مخيّم عمّان الإعداديّة الثانية	٤٥	١-	ذكور مخيّم عمّان الإعداديّة الأولى	٤٥	السّابع الأساسيّ
٢-	إناث مخيّم عمّان الإعداديّة الثانية	٤٥	٢-	إناث مخيم عمّان الإعداديّة الأولى	٤٥	
٣-	ذكور الطّيبة الإعداديّة الأولى	٤٥	٣-	ذكور الطّيبة الإعداديّة الأولى	٤٥	
	المجموع	١٣٥		المجموع	١٣٥	تلميذاً وتلميذة
١-	ذكور الجوفة الإعداديّة الأولى	٤١	١-	ذكور الجوفة الإعداديّة الأولى	٤١	الثّامن الأساسيّ
٢-	إناث الطّيبة الإعداديّة الثانية	٤١	٢-	إناث الطّيبة الإعداديّة الثانية	٤١	
٣-	إناث الجوفة الإعداديّة الأولى	٣٨	٣-	إناث الجوفة الإعداديّة الأولى	٣٨	
	المجموع	١٢٠		المجموع	١٢٠	تلميذاً وتلميذة
١-	ذكور الطّيبة الإعداديّة الثانية	٣٥	١-	ذكور الطّيبة الإعداديّة الثانية	٣٥	التّاسع الأساسيّ
٢-	إناث الطّيبة الإعداديّة الأولى	٣٤	٢-	إناث الطّيبة الإعداديّة الثانية	٣٣	

٣-	ذكـور مخـيّم عـمّان الإعداديّة الأولى	٣٦	٣-	إنـاث مخـيّم عـمّان الإعداديّة الأولى	٣٧	
	المجموع	١٠٥		المجموع	١٠٥	تلميـذ وتلميذة
	المجموع العام	٣٦٠		المجموع العام	٣٦٠	
المجموع الكلي للتلاميذ في المجموعتين التجريبيّة والضابطة (٧٢٠) تلميذاً وتلميذة						

٩- وقد روعي في التقسيم بين المجموعتين التجريبيّة والضابطة ما يلي:

أ. مجموعتان تجريبيّة وضابطة لهما ظروف متشابهة ويعلّمهما معلّم واحد.

ب. مجموعتان تجريبيّة وضابطة لهما ظروف متشابهة ويعلّمهما معلّمين مختلفين.

ج. مجموعتان تجريبيّة وضابطة لهما ظروف متشابهة، وتدرسان المنهاج نفسه، ولكن في مدرستين مختلفتين.

د. مجموعتان تجريبيّة وضابطة، لهما ظروف متشابهة، وتدرسان المنهاج نفسه، ولكن في مدرستين مختلفتين واختلاف في الجنس (ذكور وإناث) ومراعاة التساوي في القدرات التحصيليّة والذكاء، على قدر المستطاع بين المجموعتين الخاضعتين للدراسة.

والجدول التالي رقم (٣) يحدد الشعب التجريبيّة والشعب الضابطة في المدارس المشمولة في البرنامج التعليميّ المقترح.

جدول رقم (٣)

جدول يبيّن توزيع الشعب التجريبيّة الضابطة بين المدارس

المجموعة التجريبيّة			المجموعة الضابطة			النوع
الرقم	اسم المدرسة	الصّف	الرقم	اسم المدرسة	الصّف	
١-	ذكور مخيم عمّان الإعداديّة الثانية	٧ أ	١-	ذكور مخيّم عمّان الإعداديّة الأولى	٧ ب	اختلاف المدرسة
٢-	إناث مخيم عمّان الإعداديّة الثانية	٧ أ	٢-	إناث مخيم عمّان الإعداديّة الأولى	٧ ب	اختلاف المدرسة
٣-	ذكور الطّيبة الإعداديّة الأولى	٧ أ	٣-	ذكور الطّيبة الإعداديّة الأولى	٧ ب	معلم واحد
٤-	ذكور الجوفة الإعداديّة الأولى	٨ أ	٤-	ذكور الجوفة الإعداديّة الأولى	٨ ب	معلم واحد
٥-	إناث الطّيبة الإعداديّة الثانية	٨ أ	٥-	إناث الطّيبة الإعداديّة الأولى	٨ ب	اختلاف المدرسة
٦-	إناث الجوفة الإعداديّة الأولى	٨ أ	٦-	إناث الجوفة الإعداديّة الأولى	٨ ب	معلم آخر
٧-	ذكور الطّيبة الإعدادية الثانية	٩ أ	٧-	ذكور الطّيبة الإعداديّة الثانية	٩ ب	معلم واحد
٨-	إناث الطّيبة الإعدادية الأولى	٩ أ	٨-	إناث الطّيبة الإعداديّة الأولى	٩ ب	معلم آخر
٩-	ذكور مخيّم عمّان الإعداديّة الأولى	٩ أ	٩-	إناث مخيّم عمّان الإعداديّة الأولى	٩ ب	اختلاف الجنس

٢- أصول اختيار عينة الدراسة

ومن خلال الدّراسة الميدانية، وطبيعة العمل الذي نقومُ بـه (مـدير مدرسـة) فضلاً عن الاستبانة الّتي وزعت على نفر من أفـراد مجتمـع الدّراسـة تـم ضـبط هذه الأصول.

١-المستوى الاقتصاديّ والاجتماعيّ

هناك عوامل مشتركة بين أفراد الدّراسة منها:

أ- الاستقرار الانفعالي عند التلاميذ بوجه عام.

ب- الحرص على التطبّع الاجتماعيّ وتحقيق الذّات.

ج- الميل القويّ إلى المشاركة الوجدانيّة.

د- درة على التوفيق بين حاجات التلميذ ورغباته والقواعد الّتي يضعها الكبار.

هـ- وجود تشابه كبير بين الظروف الاجتماعيّة الّتي يعيشها التلاميذ.

و. التقارب والتجانس في المستوى الاقتصاديّ لمعظم الأسر الّتي تعيش في منطقة جنوب عمّان، ولا يخلو ذلك من بعض التمييز البسيط لفئة محدودة جداً.

ز. الانتماءات الاجتماعيّة بالنسبة إلى التلميذ تمثـل الرغبـة في الانـتماء العـاطفيّ، وإقامة العلاقات العاطفيّة، والرغبة في إيجاد مكانة بين الآخـرين فالتلميـذ في هذه المرحلة يحرص على إقامة العلاقات الوجدانيّة كالـصّداقة والزّمالـة بينـه وبين أقرانه، ويتشابه معظم التّلاميذ في هذه المرحلة في حاجاتهم إلى الاعتبار، وتتمثل في الحاجة إلى تقدير الذات والحب، والحاجة إلى تحقيق الذات[(١)].

---

(١) عبيدات ورفيقه، التربية والتعليم في الأردن، ص ٤٥.

أما المجتمع الّذي يعيش فيه التلميذ فهو مجتمع متجانس الفئات، الأسرة والبيئة المحليّة: هما عنصران أساسيّان في تكوين شخصية التلميذ، لهذا تتفاوت أحياناً أسس التربية الّتي تقدّمها الأسرة لأبنائها عن بعض الأسر الأخرى.

ولكن المجمل العام لهذه الأُسر تحكمها البساطة، والتديّن، والتوجيه المستمر للفرد، والفقر، والعمل مع التعلّم، التشابه في الوضع السكني للأسرة فغالبا ما يعيش (عشرة) أفراد من الأسرة في غرفتين أو اكثر قليلاً، لذا نجد أنَّ معظم التلاميذ يقضون أوقاتهم في اللعب في الشارع أو العمل. وأحياناً بعض الآباء في هذه المجتمعات تشغله الحياة فلا يعرف في أي صف ولده أو ابنته، حتى أنّهُ لا يكترث بجدوى التعليم لأولاده. وهذه صفة غالبة أحيانا عندما يشتد الفقر، وتكون الحاجة للأيدي العاملة قوية، لتساعد الأب في إعالة أسرته.

٢- المستوى الثقافيّ

يوجد تقارب كبير بين الثقافات السائدة في المجتمع الخاضع للدّراسة، وإنْ كانَ بعض التمايز موجود عند البعض الّذي يسعى إلى أنْ يتعلّم، حيث بلغت نسبة التّعليم إلى الأميّة ٩٨٪، وتعتبر المجتمعات الفلسطينيّة من أكثر المجتمعات التحاقاً بالتعليم، أمّا المجتمع من أولياء الأمور فالغالب لا يمتلك الثقافة التعليميّة إلا أنَّه يمتلك الخبرة في الحياة والعلم بها، فتراه محلّلاً دقيقاً، ومقوماً عظيماً، رغم ما يشعر به من الإحباط الّذي أرجو أنْ يتغلب عليه شعبي يوما ما.

٣- عنصر الجنس

ما ينطبق على الذكور في مجتمع الدراسة ينطبق على الإناث، أنّهم جميعا يعيشون الظروف نفسها الحياتيّة والأسريّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة والثقافيّة،

علما بأن المجتمع قد تحرر من عقدة حرمان الأنثى من التعليم، فأتاح لها الفرصة كما للذكور، بل أنّ بعض الأسر تهتم اهتماماً بالغاً بالإناث من الناحية التعليميّة، والمهم في اختيار مجموعة من الإناث هو تحديد الفرق بين توجهات الجنسين نحو الدراسة، ومدى الاهتمام بالتعليم.

٤- التحصيل الدراسي

الاختبار الدقيق للفئة المستهدفة في بداية العام الدراسيّ، وتقريب التّشابه بين المجموعات التجريبيّة والضّابطة قد أسهما في ضبط الكثير من المتغيّرات مثل النّجاح والذّكاء.

ج- جمع المعلومات

تم جمع المعلومات من خلال ثلاثة جوانب.

الجانب النظريّ.

الجانب الميدانيّ.

الجانب التحليليّ.

١- الجانب النظريّ:

(١) إجراء مسح شامل لموضوعات النّحو والإملاء المقرر تدريسها في المرحلة الأساسيّة العليا (السّابع، الثّامن، التّاسع) في منهاج الدولة المضيفة الأردن. وإجراء مسح شامل لموضوعات النّحو والإملاء في مناهج بعض الدول العربيّة (مصر، السّعوديّة) لإختبار بعض الموضوعات التي تصلح

لدراسة النّاحية الوظيفيّة. ثم دراسة واقع التعليم في الأردن بشكل عام والتعليم في مدارس وكالة الغوث بشكل خاص وتحديد المؤثّرات الإيجابيّة والسلبيّة في العمليّة التعليميّة التعلّميّة.

(٢) تحديد الفئة المستهدفة، التلاميذ الّذين سيطبّق عليها البرنامج العلاجيّ المقترح. وتحديد المدارس المقترحة، ومخاطبة المسؤولين فيها من أجل التّعاون المتبادل.

(٣) مخاطبة المعلّمين كتابياً من أجل توضيح فكرتنا حول منهج الدّراسة المقترح، وهذا يلزم إعداد ما يأتي:

أ. تحديد الأفكار الرئيسة في الموضوع.

ب. ترتيب الأفكار وتسلسلها.

ج. تحديد طريقة فاعلة لإثارة الدفاعيّة عند المعلّمين من أجل تشجيعهم على العمل وبالتّالي التّطبيق الدّقيق للبرنامج العلاجيّ المقترح.

د. تحديد الوقت والمكان المناسبين للقاء المعلّمين.

هـ. وضع خطّة لعرض الاختبارات المعدّة ودراستها ونقدها مع المعلّمين، واقتراح صيغ مشتركة بحيث تخدم الهدف الأساسيّ من الدّراسة.

و. الاتفاق على برنامج زمني لتطبيق الاختبارات وغير ذلك.

(٤) إعداد مادة مفصّلة حول كيفيّة تطبيق استراتيجيّة التعلّم التعاونيّ.

(٥) إعداد شريط فيديو وتهيئة التّلاميذ الّذين سنطبّق عليهم استراتيجيّة التعلّم التعاونيّ.

(٦) دراسة الأبحاث والموضوعات الّتي بحثت في هذا الجانب (التعلّم التعاونيّ).

(٧) رصد الأفكار والخطوات التي تهمنا في هذا الجانب والاطلاع عليها ورصد جوانب النقص منها.

(٨) تحديد المصادر والمراجع وجمعها.

(٩) دراسة منهجيّة البحث بدقة، وتطبيق ما تم فهمه بدقة متناهية ليتكامل العمل ويخرج بشكل منهجيّ دقيق.

(١٠) إعداد استبيانات وحصر بنودها بما يهم المعلّم والتّلميذ، ويخدم فكرة تطبيق منهاج الدّراسة.

(١١) إعداد أسئلة المقابلة بدقّة متناهية بحيث تكون مختصرة، وهادفة، وتحقق الهدف من طرحها.

(١٢) إعداد خطّة زمنيّة لتطبيق البرنامج العلاجيّ المقترح.

(١٣) توفير المواد والوسائل اللاّزمة للدّراسة.

(١٤) تحديد إجراءات التطبيق والتقويم والاتفاق مع الفئة المستهدفة من المعلّمين.

(١٥) دراسة الأساليب الحديثة في تقديم الاختبارات لتجعل من المادّة المطروحة في الاختبار مادة مرغوب بها.

(١٦) إجراء مسح شامل لمناهج وزارة التّربية والتعليم لتحديد مواطن القوّة والضّعف فيها مع التّركيز على منهاج مقترح لمادة اللغة العربيّة.

(١٧)إعداد اختبار تحصيليّ يتضمن القضايا الإملائيّة والنّحويّة والصّرفيّة الكتابيّة الأساسيّة الواردة في منهاج المرحلة الأساسيّة العليا (السّابع، الثّامن، التّاسع) مراعين في الاختبار الأسس العلميّة.

(١٨)بناء اختبار تشخيصيّ آخر يتضمّن القضايا الإملائيّة والصّرفيّة في الموضوعات الوظيفيّة وهي الموضوعات الّتي يحتاجها التلميذ في حياته الوظيفيّة، ويكثر من استعمالها وهي ضمن منهاج المرحلة الأساسيّة العليا (السّابع، الثّامن، التّاسع).

(١٩)إعداد بطاقات لرصد نتائج التلاميذ في الامتحانات من أجل تقويمها وتحليلها وتصنيفها.

(٢٠)اختيار الموضوعات النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة من منهاج المرحلة الأساسيّة العليا (السّابع، الثّامن، التّاسع) وهي كما يأتي.

١- الموضوعات النّحويّة والصّرفيّة للصّف السّابع كما وردت في منهاج الدّولة المضيفة (الأردنّ) والمطبّق في مدارس وكالة الغوث.

أ. الجملة الفعليّة.

ب. الفعل اللازم والفعل المتعدّيّ.

ج. الفعل المبني للمعلوم والفعل المبني للمجهول.

د. الفعل الصحيح والفعل المعتل.

هـ. الأفعال الخمسة.

و. نواصب الفعل المضارع.

ز. الفعل المضارع المجزوم.

ح. أسماء الاستفهام.

ط. إنّ وأخواتها.

ي. الإضافة.

٢- الموضوعات الإملائيّة للصّف السّابع الأساسيّ كما وردت في منهاج الدّولة المضيفة (الأردنّ) والمطبّق في مدارس وكالة الغوث.

أ. الألف اللّينة القائمة والمقصورة.

ب. الأسماء الموصولة.

ج. الهمزة المتطرّفة.

د. حرف الشرط إنّ المدغّم ب ما: إمّا.

هـ. الظّروف المضافة إلى إذ.

و. حرف الفاء المتصل بلام الأمر.

ز. كتابة إن شاء الله، إنشاء لأنّ، كأنّ، لئَلاّ.

ح. كتابة مئة.

ط. تثنية الكلمات المنتهية بهمزة متطرّفة.

ي. آلف التفريق.

٣- الموضوعات النحويّة والصرفيّة للصّف الثّامن الأساسيّ كما وردت في منهاج الدّولة المضيفة (الأردنّ) والمطبّق في مدارس وكالة الغوث.

أ. المذكّر والمؤنّث.

ب. المفرد والمثنّى والجمع.

ج. المعرفة والنّكرة.

د. أقسام الفعل (اللاّزم والمتعدّيّ).

هـ. حروف الجر.

و. الاستفهام بـ (هل، الهمزة).

ز. الضّمائر.

ح. الجملة الفعليّة (الفاعل، نائب الفاعل، المفعول به).

ط. نصب الفعل المضارع وجزمه.

ي. الجملة الاسميّة المبتدأ والخبر.

٤- الموضوعات الإملائيّة للصّف الثّامن الأساسيّ كما وردت في منهاج الدّولة المضيفة (الأردنّ) والمطبّق في مدارس وكالة الغوث.

أ. الألف اللّينة.

ب. همزة القطع وهمزة الوصل.

ج. ألف التفريق.

د. التاء المربوطة والتّاء المبسوطة والهاء.

هـ. الحروف المتقاربة في المخرج.

و. رسم الهمزة المتوسّطة.

ز. رسم الهمزة المتطرّفة.

ح. الحروف الّتي تنطق ولا تكتب.

ط. إبدال حروف المد بحركات قصار.

ي. التّضعيف.

٥- الموضوعات النّحويّة والصّرفيّة للصّف التّاسع الأساسيّ كما وردت في منهاج الدّولة المضيفة (الأردنّ) والمطبّق في مدارس وكالة الغوث.

أ. الجملة الفعليّة (نائب الفاعل).

ب. إسناد الفعل إلى الضّمائر.

ج. إعراب الفعل المضارع المعتل الآخر.

د. الأفعال الخمسة وعلامات إعرابها.

هـ. الأفعال الّتي تنصب مفعولين.

و. الجمع المذكّر السّالم والجمع المؤنّث السّالم.

ز. الأسماء الخمسة وإعرابها.

ح. المقصور، الممدود، المنقوص.

ط. الجملة الاسميّة.

ي. النّعت.

٦- الموضوعات الإملائيّة للصّف التّاسع الأساسيّ كما وردت في منهاج الدّولة المضيفة (الأردنّ) والمطبّق في مدارس وكالة الغوث.

أ. كتابة الهمزة وسط الكلمة.

ب. كتابة الهمزة في آخر الكلمة.

ج. علامات التّرقيم.

د. الواو بأنواعها.

هـ. كتابة ابن، ابنة.

و. همزة الوصل وهمزة القطع.

ز. الحروف المتقاربة في المخرج.

ح. تثنية الكلمات المنتهية بهمزة متطرّفة.

ط. أساليب المدح والذم (بِئْسَ، نِعْمَ، حَبّذَا).

ي. أخطاء شائعة.

٢- الجانب الميدانيّ:

١- زيارة مدير التّعليم لمنطقة جنوب عمّان من أجل الاستئذان ببدء تطبيق البرنامج العلاجيّ المقترح، والطّلب منه أنْ يحثّ المعلّمين والمعلّمات بضرورة التّعاون معنا.

٢- زيارة المدارس المنوي تطبيق البرنامج العلاجيّ المقترح فيها.

٣- لقاء المعلّمين ضمن خطة زمنيّة مبرمجة نحدّدها مسبقاً لمناقشتهم في فكرة الدّراسة، وحثّهم على مساعدتنا، لأنَّ في ذلك مصلحةً للتّلاميذ وللعمليّة التعليميّة، وهنا لا بدَّ من التّركيز على إثارة الدافعيّة لدى المعلّمين حتى يتشجعوا لتطبيق الدّراسة، والأهمّ من ذلك أنْ يتحمّس المعلّم، ويثق بالفكرة ويؤمن بها، حتى يقوم بتطبيقها بطريقة سليمة. لذا لا بدَّ من إقناع المعلّم أوّلاً، ولا سيّما أنّ الظّروف المحيطة بنا جميعاً مثيرة للإحباط، وهذا يتطلّب جهداً كبيراً منّا لتوفير جانب القناعة عند المعلّم.

٤- إجراء دراسة ميدانيّة لتجمّعات الفلسطينيين وكذلك المخيّمات وخارجها، وإجراء المقابلات المختلفة مع العائلات للتعرّف على واقع الحياة الاجتماعيّة والاقتصاديّة والثقافيّة. ومدى تقبل هذه العائلات لفكرة تعليم البنات.

٥- إجراء مسح ميداني في المدارس لتحديد انتماءات التّلاميذ الاجتماعيّة عند التّلاميذ.

٦- لقاء التّلاميذ الذين سيطبّق عليها البرنامج العلاجيّ المقترح، وحثّهم على التّعاون مع المعلّمين وإثارة الدافعيّة عندهم.

٧- إجراء العديد من المقابلات مع الإدارة التعليميّة، والمشرفين، والمديرين والمعلّمين، وأولياء الأمور، لتحديد جوانب الضّعف عند التّلاميذ في مادّة اللّغة العربيّة وخاصّة المهارات الكتابيّة، وتحديد الأسباب التي أدّت إلى ذلك.

٨- إجراء مقابلات مع بعض أهالي التّلاميذ للتعرّف على مدى الاهتمام في الجانب التحصيليّ للتّلاميذ، وماهيّة الظّروف الّتي توفّرها الأسرة لأبنائها من أجل زيادة التحصيل الدّراسي سواء داخل المنزل أو خارجه.

٩- زيارة المؤسّسات المساندة للعمليّة التّعليميّة (المساجد، التلفزيون، الإذاعة)، للتّعرّف على دورها في عمليّة التّعليم ومعالجة الضّعف، والتغلّب على الأخطاء الّتي يرتكبها التلاميذ.

١٠- توزيع استبيانات معدة بشكل جيّد على المعلّمين والتّلاميذ وأولياء الأمور لرصد بعض الجوانب الّتي نسعى لتحقيقها في مجال الدّراسة، وذلك فيما يخصّ الجوانب الاقتصاديّة والاجتماعيّة والثقافيّة، والبيئة المحليّة، والتحصيل الدراسي.

١١- القيام ببعض الزيارات الصفيّة لصفوف المرحلة الأساسيّة العليا (السّابع، الثّامن، التّاسع)، لمشاهدة الأداء الحركي للأعمال الكتابيّة، ومدى إتقان التلاميذ للمهارات الأساسيّة في العمليّة الكتابيّة الإملائية، والنّحويّة والصّرفيّة.

١٢- رصد المعلومات وجمعها بدقة وتدوينها على بطاقات العمل في أثناء الملاحظة والمشاهدة.

١٣- تطبيق الاختبار التحصيليّ الّذي يتضمّن القضايا الإملائيّة والنّحويّة والصّرفيّة الأساسيّة ضمن المرحلة المحددة مراعياً ما يلي:

أ. إعداد الاختبار بشكل علميّ دقيق.

ب. تطبيق الاختبار بنفس الوقت على جميع الأفراد للفئة المستهدفة في وقت واحد هو نهاية العام الدراسي.

ج. تهيئة التلاميذ من قبل المعلّمين وتشجيعهم على تقديم الاختبار، مع التوضيح لهم أنّ الغاية من الاختبار رصد الأخطاء ومعالجتها، ولا علاقة له بتقويم التّلاميذ.

د. توفير المناخ التعليميّ الجيّد لتقديم الاختبار.

هـ. إتاحة الفرصة الكافية من الوقت الزمنيّ المقترح لتقديم الاختبار، وتوفير الجو النفسيّ المريح لهم.

و. عدم تدخل المعلّم إلا في حالة توضيح أمر مبهم لجميع التّلاميذ.

ز. إبقاء الأوراق الخاصّة بالاختبار مع التلاميذ، ثم جمعها بعد الانتهاء من الوقت المحدّد للاختبار بطريقة منظّمة.

ح. تسليم الأوراق لنا بطريقة رسميّة عن طريق الإدارة المدرسيّة.

١٤- تطبيق الاختبار التشخيصيّ بعد شهرين ونصف من الاختبار الأول، أي في بداية العام الدراسيّ الجديد (٢٠٠١ - ٢٠٠٢) والّذي يتضمّن القضايا النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة التي يحتاجها التلميذ في حياته الوظيفيّة ويكثر استعمالها، بحيث تكون ضمن منهاج المرحلة الأساسيّة العليا (السّابع، الثّامن، التّاسع) مع مراعاة الشروط نفسها في الاختبار الأول عند تطبيق الاختبار التشخيصيّ للفئة المستهدفة. وحبّذا لو كان الاختبار نفسه. وذلك لتحديد الأخطاء المتكررة عند التّلاميذ حتى تأخذ صفة الشيوع في الخطأ.

١٥- تصحيح الأوراق بكل دقة وعناية ورصد الأخطاء المتكرّرة، وبيان مدى شيوع الخطأ، وإجراء تحليل كمّي لهذه الاختبارات.

١٦- زيارة المكتبات العامة، والجامعات لرصد المعلومات وجمعها وتدوينها.

١٧- الاطلاع ميدانياً على بعض الدراسات الّتي أجريت في الأردن من خلال زيارة العديد ممن كتبوا في هذا الموضوع أو ما قارب ذلك للتعرّف على الطرق المتبعة عندهم لمعالجة الأخطاء الشائعة.

١٨- إدامة الاتصال والتواصل بالمؤسّسات التعليميّة والمؤسّسات المساندة وخاصة الإذاعة والتلفزيون والأندية الثقافيّة لتحديد بعض السلوكيات المعالجة لبعض الأخطاء الغويّة أو الكتابيّة أو السلوكيّة، بحيث تساهم في إغناء البحث.

١٩- توفير المواد اللازمة، ويتطلب ذلك زيارات للمكتبات لشراء الورق والاتفاق لتصوير الأسئلة والاستبيانات، وأسئلة المقابلات الكتابيّة، وتوفيرها لتسهيل تطبيق الدراسة.

٢٠- تطبيق البرنامج العلاجيّ المقترح على الفئة المستهدفة من التلاميذ.

٢١- تدريب المعلّمين الّذين سيطبّقون البرنامج العلاجيّ المقترح القائم على تطبيق استراتيجيّة التعلّم التعاونيّ على التّلاميذ وسيتم ذلك عن طريق ما يأتي:

أ. لقاء أوّلي مع الفئة المستهدفة من المعلّمين.

ب. توزيع مادة إثرائيّة حول استراتيجيّة التعلّم التعاونيّ على الفئة المستهدفة.

ج. لقاء جمعي مع المعلّمين لمناقشة المادة الاثرائيّة.

د. مشاهدة عرض أدائي لحصّة تطبّق فيها استراتيجيّة التعلّم التعاونيّ مبرمجة على شريط فيديو.

هـ. عقد ورشة عمل لتدريب المعلّمين على إعداد بطاقات التدريب، وصحائف الأعمال وبطاقات التصحيح، وكيفية السير بالعمليّة التعليميّة، وتحديد دور التلميذ والمعلم في هذه الاستراتيجيّة الجديدة.

و. مشاهدة حصّة لأحد المعلّمين لتوضيح آلية تطبيق استراتيجيّة التعلّم التعاونيّ.

ز. تشجيع المعلّمين على تطبيق هذه الاستراتيجيّة بشكل مستمر.

ح. توفير ما يستلزم من وسائل، وأدوات، وأوراق مصوّرة من أجـل الوصـول إلى التطبيق السليم لهذه الاستراتيجيّة.

٢٢-إجراء الاختبار البعدي الثّالث، بعد تطبيق البرنامج العلاجيّ المقترح عـلى المجمـوعتين التجريبيّـة والـضّابطة لتحديـد مـدى نجـاح مثـل هـذه الاستراتيجيّة.

٢٣-الاطلاع على نماذج من الأعمال الكتابيّة للتلاميذ للعام الدراسيّ (٢٠٠٠ - ٢٠٠١)

وحصر مجمل الأخطاء المتكررة.

٢٤- رصد النّتائج ومقارنتها وتحليلها للوصول إلى إصدار الحكم الصّحيح على هذه الاستراتيجيّة.

٣- الجانب التحليليّ:

سنتحدث عن هذا المحور لاحقا حين نصل إلى ما يلي:

(١) التحليل الكمّي الإحصائي.

(٢) التحليل الكيفيّ العمليّ.

والتفصيل في هذا المجال مـن خـلال البـاب (الثّالـث) في فـصلين مـستقلّين شاملين لكلّ ما يتعلق بالعمليّة التّحليليّة.

د- معالجة المعلومات

نتيجة للاختبار الأول (التحصيليّ) الّـذي أُجـريَ في نهايـة العـام (٢٠٠٠ - ٢٠٠١) ونتيجة الاختبار التشخيصيّ الّذي أُجريَ في بداية العام الدراسيّ الجديد

(٢٠٠١ – ٢٠٠٢)، وكذلك الاطلاع على الأعمال الكتابيّة الّتي مارسها تلامذة العام المنصرم (٢٠٠٠-٢٠٠١) ورصد الأخطاء المتكررة عندهم، "إضافة إلى مقابلة المعلّمين في أثناء الجولات الميدانيّة، وبالتّحليل الدّقيق اعتمدنا في أثناء معالجة المعلومات على مؤشرات، أسهمت بتحديد مواطن الضّعف والأخطاء الّتي يقع بها التّلاميذ في الصّف (السّابع، والثّامن، والتّاسع) وهذا التحليل المبدئيّ يحدّد نتائج الاختبارات الّتي أجريت على التّلاميذ الفئة المستهدفة.

جدول رقم (٤)

رصد الأخطاء المتكررة في الإملاء للصّف السّابع الأساسيّ

عدد التلاميذ (٤٥٠) تلميذاً وتلميذةً

الرقم	القضيّة الإملائيّة والنّحويّة (القضايا الإملائيّة)	عدد الإجابات الصّحيحة الاختبار الأول	عدد الإجابات الخاطئة الاختبار الأول	عدد الإجابات الصّحيحة بعد ثلاثة اشهر الاختبار الثاني	عدد الإجابات الخاطئة بعد ثلاثة اشهر الاختبار الثاني
١	الألف اللينة	٢٨٠	١٧٠	٢٦٠	١٩٠
٢	الأسماء الموصولة	١٩٠	٢٦٠	٢٠٠	٢٥٠
٣	الهمزة المتطرّفة المنفردة	٢٢٠	٢٣٠	٢٤٠	٢١٠
٤	حرف الشرط إنّ + ما	١٩٤	٢٥٦	١٩٠	٢٦٠
٥	كتابة الظروف + إذ	١٧٧	٢٧٣	١٨٣	٢٦٧
٦	حرف الفاء المتصل بلام الأمر	٢٨٥	١٦٥	٢٧١	١٧٩

٧	كتابة مئه	٢٤٠	٢١٠	٢٢٠	٢٣٠
٨	كتابة أنْ شاء الله، لئلاّ، لئنّ، كأنّ	١٦٠	٢٩٠	١٤٤	٣٠٦
٩	تثنية الكلمات المنتهية بهمزة متطرّفة	١٩٥	٢٥٥	٢٠٥	٢٤٥
١٠	ألف التفريق	١٩٧	٢٥٣	١٩٩	٢٥١

تشير نتائج الاختبارين في مادّة الإملاء للصّف السّابع الأساسيّ، بعد إخضاع كل مدرسة من مجتمع الدّراسة الممثّلة بشعبة (أ) للاختبار إلى تقارب النتائج مما يوضّح دقّة تحديد نسبة شيوع الخطأ.

جدول رقم (٥)

رصد الأخطاء المتكررة في النّحو والصّرف للصّف السّابع الأساسيّ

الرقم	القضية الإملائيّة والنّحويّة (القضايا النّحويّة والصّرفيّة)	عدد الإجابات الصّحيحة الاختبار الأول	عدد الإجابات الخاطئة الاختبار الأول	عدد الإجابات الصّحيحة بعد ثلاثة اشهر الاختبار الثاني	عدد الإجابات الخاطئة بعد ثلاثة اشهر الاختبار الثاني
١	الجملة الفعليّة	٢٩٠	١٦٠	٢٦٧	١٨٢
٢	الفعل اللاّزم والفعل المتعدّي	١٦٠	٢٩٠	١٧٤	٢٧٦
٣	الفعل المبني للمجهول والفعل المبني للمعلوم	١٥٤	٢٩٦	١٨٦	٢٦٤
٤	الفعل الصّحيح والفعل المعتلّ	١٨٩	٢٦١	١٩٥	٢٥٥

٥	الأفعال الخمسة	٢١٠	٢٤٠	٢٢٠	٢٣٠
٦	نواصب الفعل المضارع	٢١٠	٢٤٠	٢٣٠	٢٢٠
٧	الفعل المضارع وجزمه	٢٢٥	٢٢٥	٢٢٥	٢٢٥
٨	أسماء الاستفهام	٢٢٠	٢٣٠	٢٤٨	٢٠٢
٩	أنّ وأخواتها	٢٦٦	١٨٤	٢٨٠	١٧٠
١٠	الإضافة	١٧٠	٢٨٠	١٨٥	٢٦٥

نلاحظ من خلال رصد الأخطاء في الاختبارين التّحصيليّ والتّشخيصيّ أنّ الأخطاء الّتي وقع بها التّلاميذ متقاربة، وإنْ تفاوتت في بعض القضايا، وهذا يوضّح أن الخطأ متكرر عند التّلاميذ على الرغم من الفترة الزّمنيّة بين الاختبارين.

جدول رقم (٦)

متوسط الاختبارين في الجدولين رقم (٤، ٥)

الإملاء				النّحو والصّرف			
الرقم	العدد	الرقم	العدد	الرقم	العدد	الرقم	العدد
١	١٨٠	٦	١٧٢	١	١٧١	٦	٢٣٠
٢	٢٥٥	٧	٢٢٠	٢	٢٨٣	٧	٢٢٥
٣	٢٢٠	٨	٢٩٨	٣	٢٨٠	٨	٢١٦
٤	٢٥٨	٩	٢٥٠	٤	٢٥٨	٩	١٧٧
٥	٢٧٠	١٠	٢٥٢	٥	٢٣٥	١٠	٢٧٣

يوضّح الجدول رقم (٦) تحديد نسبة الأخطاء العالية في الموضوعات المقدّمة للتّلاميذ، فتبرز الأخطاء في الصّف السّابع في مادتي الإملاء والنّحو والصّرف كما تشير إليها النّتائج على النحو التالي:

ارتفاع نسبة الأخطاء في الاختبارين التّحصيليّ والتشخيصيّ في مادّة الإملاء للموضوعات (كتابة الظّروف + إذ، كتابة إنْ شاء الله، لئَلاّ، لئنّ، كأنّ، الأسماء الموصولة، حرف الشّرط إنّ + ما).

وتشير النّتائج إلى ارتفاع نسبة الأخطاء في الاختبارين في مادّتي النّحو والصّرف للموضوعات (الفعل اللاّزم والفعل المتعديّ، الفعل المبني للمجهول والفعل المبني للمعلوم، الإضافة، الفعل الصّحيح والفعل المعتلّ).

جدول رقم (٧)

رصد النتائج لتحديد الأخطاء الشائعة في مادة الإملاء للصّف الثّامن الأساسيّ

الرقم	القضية الإملائية والنّحوية والصّرفية الكتابيّة (القضايا الإملائيّة)	الإجابات الصّحيحة الاختبار الأول	الإجابات الخاطئة الاختبار الأول	عدد الإجابات الصّحيحة الاختبار نفسه بعد ثلاثة اشهر	عدد الإجابات الخاطئة الاختبار نفسه بعد ثلاثة اشهر
١	الألف اللينة	٢٢٥	١٧٥	٢٤٠	١٦٠
٢	همزة القطع وهمزة الوصل	١٢١	٢٧٩	١٤٨	٢٥٢
٣	ألف التفريق	١١٥	٢٨٥	١١٠	٢٩٠
٤	التاء المربوطة والتاء المفتوحة والهاء	١٩٧	٢٠٣	٢١٨	١٨٢

٥	الحروف المتقاربة في المخرج	١٤٥	٢٥٥	٢٥٠	١٥٠
٦	رسم الهمزة المتوسّطة	٨٧	٣١٣	٨٢	٣١٨
٧	رسم الهمزة المتطرّفة	١٣٩	٢٦١	١٢٠	٢٨٠
٨	الحروف التي تنطق ولا تكتب	٢٠٠	٢٠٠	٢١٨	١٨٢
٩	إبدال حروف المد بحركات قصار	١٢٥	٢٧٥	١١١	٢٨٩
١٠	التضعيف	٧٥	٣٢٥	٨٥	٣١٥

نلاحظ تقارباً في النّتائج الّتي توصّلنا إليها بعد رصد نتائج الاختبارين التّحصيليّ والتشخيصيّ، مما يشير إلى شيوع الأخطاء في موضوعات محدّدة.

جدول رقم (٨)

رصد نتائج القضايا النّحويّة في الصّف الثّامن الأساسيّ

الرقم	القضية الإملائيّة والنّحويّة والصّرفيّة الكتابيّة (القضايا النّحويّة)	الإجابات الصّحيحة الاختبار الأول	الإجابات الخاطئة الاختبار الأول	عدد الإجابات الصّحيحة الاختبار نفسه بعد ثلاثة اشهر	عدد الإجابات الخاطئة الاختبار نفسه بعد ثلاثة اشهر
١	المذكر والمؤنث	١٩٢	٢٠٨	٢١١	١٨٩
٢	المفرد والمثنّى والجمع	١٥٨	٢٤٢	١٨٣	٢١٧
٣	المعرفة والنكرة	١٦٦	٢٣٤	١٥٤	٢٤٦
٤	اللازم والمتعدّي	٩٥	٣٠٥	٨٩	٣١١

٥	أحرف الجر	٨٥	٣١٥	٩٠	٣١٠
٦	الاستفهام ب (هـل والهمزة)	١١٨	٢٨٢	١٩٦	٢٠٤
٧	الضمائر	٧٩	٣٢١	٨١	٣١٩
٨	الجملـــة الفعليّـــة (الفاعـــل، نائـــب الفاعل، المفعول به)	٧١	٣٢٩	٦٥	٣٣٥
٩	نـــصب الفعـــل المضارع وجزمه	١٧١	٢٢٩	١٩٣	٢٠٧
١٠	الجملـة الاسـميّة / المبتدأ والخبر	٢٠٢	١٩٨	٢٤٦	٢٥٤

يـشير الجـدول الـسّابع إلى وجـود تقـارب بـين الاختبـارين التّحـصيليّ والتشخيصيّ مع وجود تفاوت بالدّرجات بين بعض الموضوعات المبيّنة أعلاه.

جدول رقم (٩)

المتوسط الحسابي بين الاختبارين / الصّف الثّامن الأساسيّ

عدد متوسط الإجابات الخاطئة للاختبارين / الإملاء				عدد متوسط الإجابات الخاطئة للاختبارين / النّحو			
الرقم	العدد	الرقم	العدد	الرقم	العدد	الرقم	العدد
١	١٦٧	٦	٣١٦	١	١٩٩	٦	٢٤٣
٢	٢٦٦	٧	٢٧١	٢	١٧١	٧	٣٢٠
٣	٢٨٨	٨	١٩١	٣	٢٣٠	٨	٣٣٢
٤	١٩٣	٩	٢٨٢	٤	٢٣٩	٩	٢١٨
٥	٢٠٣	١٠	٣٢٠	٥	٣٠٨	١٠	٢٢٦

تشير نتائج متوسط الاختبارين في مادّة الإملاء إلى ارتفاع نسبة شيوع الخطأ في الموضوعات التّالية (التّضعيف، ورسم الهمزة المتوسّطة، ألف التفريق، إبدال حرف المد بحركات قِصار، رسم الهمزة المتطرّفة).

وتشير نتائج متوسّط الاختبارين في مادّتيّ النّحو والصّرف إلى ارتفاع نسبة شيوع الخطأ في الموضوعات التّالية (الجملة الفعليّة، الضّمائر، حروف الجر الاستفهام بـ (هل والهمزة)، المعرفة والنّكرة).

جدول رقم (١٠)

تحليل نتائج الاختبار ورصد النتائج الأخطاء الشائعة والمتكررة

الصّف التّاسع الأساسيّ عدد التلاميذ ٣٥٠، عدد الفرص ١٠٠ فرصة

الرقم	القضية الإملائيّة والنّحويّة والصّرفيّة الكتابيّة (القضايا الإملائيّة)	الإجابات الصّحيحة الاختبار الأول	الإجابات الخاطئة الاختبار الأول	عدد الإجابات الصّحيحة الاختبار نفسه بعد ثلاثة اشهر	عدد الإجابات الخاطئة الاختبار نفسه بعد ثلاثة اشهر
١	كتابة الهمزة في وسط الكلمة	١٠٢	٢٤٨	١١٨	٢٣٢
٢	كتابة الهمزة في أخر الكلمة	١٢٥	٢٢٥	١١٥	٢٣٥
٣	علامات الترقيم	١١٢	٢٣٨	١٢٨	٢٢٢
٤	الواو بأنواعها	١٢٣	٢٢٧	١٣٦	٢١٤
٥	كتابة ابن، ابنه	١٥٦	١٩٤	١٤٠	٢١٠
٦	همزة الوصل وهمزة القطع	١١٩	٢٣١	١١٠	٢٤٠

٧	الحروف المتقاربة في المخرج	١٦٠	١٩٠	١٨٨	١٦٢
٨	أخطاء شائعة / ألف التفريق	١٠٥	٢٤٥	١٤٨	٢٠٢
٩	تثنية الكلمات المنتهية بهمزة متطرّفة	١١١	٢٣٩	١٢١	٢٢٩
١٠	أساليب المدح والذم/ بِئسَ / حَبّذا / الحركة	١٧٠	١٨٠	١٦٠	١٩٠

يدلّ تقارب الأخطاء على ضعف التّلاميذ بموضوعات بعينها، لأسباب سيتم الكشف عنها من خلال الدّراسة الحاليّة.

جدول رقم (١١)

رصد القضايا النّحويّة والصّرفيّة للصّف التّاسع الأساسيّ

الرقم	القضية الإملائيّة والنّحويّة والصّرفيّة الكتابيّة (القضايا النّحويّة)	الإجابات الصّحيحة الاختبار الأول	الإجابات الخاطئة الاختبار الأول	عدد الإجابات الصّحيحة الاختبار نفسه بعد ثلاثة اشهر	عدد الإجابات الخاطئة الاختبار نفسه بعد ثلاثة اشهر
١	الجملة الفعليّة	٢٢٠	١٣٠	٢٢٨	١٣٢
٢	إسناد الفعل إلى الضمائر	٢١٨	١٣٢	٢٢٥	١٣٥
٣	الأفعال الخمسة وإعرابها	١٠٢	٢٤٨	١١٢	٢٣٨
٤	الأفعال التي تنصب مفعولين	٨٥	٢٦٥	٧٦	٢٧٤

الرقم	القضية الإملائيّة والنّحويّة والصّرفيّة الكتابيّة (القضايا النّحويّة)	الإجابات الصّحيحة الاختبار الأول	الإجابات الخاطئة الاختبار الأول	عدد الإجابات الصّحيحة الاختبار نفسه بعد ثلاثة اشهر	عدد الإجابات الخاطئة الاختبار نفسه بعد ثلاثة اشهر
٥	الجموع بأنواعها	١١٢	٢٣٨	١١٨	٢٣٢
٦	المقـــصور، الممـــدود، المنقوص	١٨٧	١٦٣	٢١٨	١٣٢
٧	الجملة الاسميّة / صور الخبر	١٢٠	٢٣٠	١٣٢	٢١٨
٨	إعراب الفعل المضارع المعتل الآخر	٢٠٨	١٤٢	٢١٦	١٣٤
٩	النّعت	١٠٥	٢٤٥	١١٥	٢٣٥
١٠	الأســـماء الخمـــسة وإعرابها	١٧٥	١٧٥	١٨٨	١٦٢

ثمّة ما يشير إلى أنّ الأخطـاء تتكـرّر في موضـوعات محـدّدة وتتّـصف بـصفة الشيوع كونها متقاربة بنتائجها، وهذا ما دلّ عليه جدول رقم (٨).

جدول رقم (١٢)

المتوسط الحسابي بين الاختبارين/ التّاسع الأساسيّ

عدد متوسط الإجابات الخاطئة في الاختبارين/ الإملاء				عدد متوسط الإجابات الخاطئة في الاختبارين/ النّحو والصّرف			
الرقم	العدد	الرقم	العدد	الرقم	العدد	الرقم	العدد
١	٢٤٠	٦	٢٣٦	١	١٣١	٦	١٤٨
٢	٢٣٠	٧	١٧٦	٢	١٣٤	٧	٢٢٤

٣	٢٣٠	٨	٢٢٤	٣	٢٤٣	٨	١٤١
٤	٢٢١	٩	٢٣٤	٤	٢٧٠	٩	٢٤٠
٥	٢٠٢	١٠	١٨٥	٥	٢٣٥	١٠	١٦٩

تشير نتائج متوسط الاختبارين في مادّة الإملاء إلى ارتفاع نسبة شيوع الخطأ في الموضوعات التّالية (كتابة الهمزة وسط الكلمة، همزة الوصل وهمزة القطع، تثنية الكلمات المنتهية بهمزة متطرّفة، علامات الترقيم، كتابة الهمزة في آخر الكلمة).

وتشير نتائج متوسط الاختبارين في مادتي النّحو والصّرف إلى ارتفاع نسبة شيوع الخطأ في الموضوعات التّالية (الأفعال الّتي تنصب مفعولين، الأفعال الخمسة، إعراب الفعل المضارع المعتل الآخر، النّعت، المقصور والممدود والمنقوص).

وعند الاطلاع على دفاتر مجموعة عشوائيّة من التلاميذ في المدارس المشمولة بالدراسة لاحظت ما يلي:

(١) تتركّز الأخطاء في الصّف السّابع في الإملاء على الموضوعات التالية: الأسماء الموصولة، كتابة الظروف + إذ، ألف التّفريق، تثنية الهمزة المتطرّفة، حرف الشرط إنّ + ما، كتابة إنْ شاء الله، لئلاّ، لأنّ، كأنّ.

(٢) تتركّز الأخطاء في الصّف السّابع في النّحو والصّرف على الموضوعات التالية: الفعل اللاّزم، والفعل المتعدّيّ، الفعل المبني للمعلوم والفعل المبني للمجهول، الإضافة، الأفعال الخمسة، الفعل المضارع نصبه وجزمه.

(٣) كما لاحظت أنَّ المعلّم الّذي يقوم بتعليم التلاميذ لا يتابع الأخطاء بعد تصحيح القطعة الإملائيّة فلا يتحقق من أنّ التلميذ قد عرف الخطأ وقام بتصحيحه.

(٤) تتركّز الأخطاء في الصّف الثّامن في الإملاء في الموضوعات التالية: التّضعيف، الهمزة المتوسّطة، التّاء المربوطة والتّاء المبسوطة والهاء، الألف اللّينة، همزة القطع وهمزة الوصل، الهمزة المتطرّفة، الحروف التي تنطق ولا تكتب.

(٥) تتركّز الأخطاء في الصّف الثّامن في أثناء متابعة دفاتر التّلاميذ (الأعمال الكتابيّة) فيما يلي: الفاعل ونائب الفاعل، المفعول به (الجملة الفعليّة)، أحرف الجر، الضّمائر، اللاّزم والمتعدّيّ، المعرفة والنّكرة، علامة الاستفهام، المفرد والمثنّى والجمع.

(٦) تتركّز الأخطاء في الصّف التاسع في الإملاء في الموضوعات التالية: الهمزة المتوسطة والمتطرفة، تثنية الكلمة المنتهية بهمزة متطرّفة، الهمزة في آخر الكلمة، علامات الترقيم، ألف التفريق، ابن، ابنة.

(٧) تتركّز الأخطاء في الصّف التّاسع في مادة النحو والصّرف في الموضوعات التالية: الأفعال التي تنصب مفعولين، النّعت، الأسماء الخمسة، الجموع، المقصور والممدود والمنقوص، الأفعال الخمسة وأنواعها.

(٨) لاحظت قصوراً كبيراً جداً في أداء المعلّم من حيث القدرة على العطاء والانتماء إلى المهنة، والمتابعة وحصر الأخطاء ومعالجتها.

الفصل الثّاني

مسألة الخطأ

تمهيد

الخطأ على اختلاف تسمياته يمثّل همّاً لغويّاً في حياتنا التعليميّة والعامة. إنّ الخطأ يكاد يستوي فيه الضعفاء من تلاميذ المدارس والمتقدمون في التحصيل منهم. بل إنّهُ يمتد إلى الكثير من المشتغلين بالعربيّة والمتخصصين فيها.

اعتمدنا في هذا الفصل دراسة وافية حول مسألة الخطأ عند القدامى والمحدثين، وتحديد مفهوم الخطأ، ثم تناولت المعايير المعتمدة في تحديد الأخطاء وتحديد عوامل الخطأ الإملائي والخطأ النّحويّ والصّرفيّ بشكل مفصل، وركّزت على واقع تطبيق المناهج في مدارس وكالة الغوث الدوليّة، والحديث على طرائق التدريس المتبعة، وتقديم أساليب علاجيّة نظريّة مقترحة. كما تحدثنا عن المبادئ والمرتكزات الأساسيّة الّتي يجب مراعاتها عند تعلّم وتعليم الإملاء. وركّزنا على التكامل بين عوامل اللغة، وأبرزنا العلاقات الثنائيّة ومدى التّداخل في موضوعات اللّغة العربيّة وتحدثنا عن الصعوبات النّحويّة والصّرفيّة الكتابيّة، واقترحنا وسائل علاجيّة للتعامل مع هذه الصعوبات مع التركيز على أهمّ المبادئ المقترحة لتبسيط النّحو والصّرف.

واستقر لدينا أنّ التصدي للخطأ ومعالجته لا يتحقق بإعلان الضيق والجأر بالشكوى، وإنما يبقى أنْ نقوم بدراسة موضوعيّة للوقوف على الأخطاء الشائعة وأسبابها.

أ- مسألة الخطأ

١-مسألة الخطأ عند القدامى

يُعدّ الخروج على السنن المألوف في اللغة العربيّة، عند اللغويين القدامى خطأً لغوياً أطلقوا عليه اسم اللحن، إذ وصفوه بأنّه عيب وقبح ينبغي عدم الوقوع فيها، وهذا ما دعا الى نشوء مبدأ تنقية اللغة العربيّة[١].

وعندما اقتضت الحاجة أنْ يضع علماء اللغة العربيّة القواعد النحويّة والصرفيّة واللغويّة، ويؤلفوا فيها تأليفهم، كان التطور اللغويّ مستمراً، وأصبح الخروج عن القواعد التي وضعوها اكثر اتضاحاً، وأشد بروزاً، لذلك سار التأليف في التنبيه على الأخطاء اللغوية جنبا الى جنب مع التأليف في العلوم اللغويّة عامة، ولقد سار التدوين في اللحن مع تدوين قواعد العربيّة وقوانينها[١]. قد ألّف فيه الكسائي[٢] (١٨٩هـ/ ٨٠٥م) **"ما تلحن فيه العوام"**. ثم توالي التأليف في الأخطاء اللغويّة عند القدامى، فهذا كتاب **"ما يلحن فيه العوام"** للأصمعي[٣] (٢١٦هـ/ ٨٣١م) وكتاب **"إصلاح المنطق"** لابن السكيت[٤] (٢٤٤هـ/ ٨٥٨م).

---

(١) يوهان فك، اللغة العربيّة دراسات في اللغة واللهجات والأساليب، ص ٣٦.

(١) محمد علي النجار، لغويات، ص ٣.

(٢) الكسائي: أبو الحسن علي بن حمزة، من القراء السبعة، المتوفى سنة ١٨٩هـ.

(٣) الأصمعي: أبو سعيد عبد الملك بن قريب الأصمعي، ولد سنة ١٢٣هـ، نشأ بالبصرة وتوفي سنة ٢١٦هـ.

(٤) ابن سكيت: أبو يوسف يعقوب بن اسحق، ولد سنة ٢٤٤هـ، وتوفي سنة ٨٥٨هـ.

ولقد نشطت حركة التصحيح اللغـويّ عنـد القـدماء مـع دخـول الاعـاجم الإسلام إذ لم يعدْ الخروج عن القاعدة اللغويّة (اللّحن) ناتجاً من التطوّر اللغويّ الطبيعيّ للّغة، بل أصبح مرتبطاً بعامل آخر هـو اخـتلاط الألـسنة غـير العربيّـة باللسان العربيّ، يولّد أشكالاً كثيرة من اللّحن، لم تكن اللغة العربيّة تعرفها لـو لا دخول غير العرب تحت الحكم الإسلاميّ. وقد تطلّب هذا الأمر من علماء اللغة العربيّة، وهم معلّموها والمحـافظون عليهـا، أنْ يـزداد نـشاطهم في التنبيـه عـلى الأخطاء اللغويّة التي بدأت بالشيوع على ألسنة الخاصّة، فضلاً عن شيوعها على ألسنة العامّة(٥).

٢- مسألة الخطأ عند المحدَثين

استمرّ اللغويون في العصر الحديث عـلى نهـج سـلفهم اللغـويين القـدامى في التنبيه على الأخطاء اللغويّة، وقد أجمـع اللّغويّـون المحـدثون عـلى أنّ أبـا الثنـاء الألوسي(٦) (١٢٧٠هـ/ ١٨٥٤م) أول من ألّف في التصحيح اللغويّ في العـصر الحديث وكتابه "كشف الطرة عن الغرة"(٧).

ولقد نشطت حركة التصحيح اللغوي في العصر الحديث عـلى أيـدي جماعـة من علماء اللغة العربيّة كان دافعهم إلى التأليف في التصحيح اللغويّ ما رأوه مـن أخطاء في استعمال اللغة العربيّة عـلى المـستوى المكتـوب، لا عـلى مـستوى لغـة

---

(٥) محمد علي النّجار، م.س، ص٤.

(٦) الألوسي: أبو الثّناء الألوسي (١٢٧٠هـ/ ١٨٥٤م).

(٧) مصطفى جواد، مشكلة اللغة العربيّة، ص ٥٣.

العامّة، حيث لم يكن مدار بحثهم. وإنّما كان همّهم تصحيح أخطاء اللغة المكتوبة، لغة الشعراء والكتّاب والأدباء والخطباء، لغة الصحافيين والإذاعيين والمعلّمين والمتعلّمين[٨].

ومما تجدر الإشارة إليه، في هذا المقام أنّ نفراً من اللغويين المحدثين قد اتخذوا المجلاّت والصحف وسائل لنشر مقالاتهم في التصحيح اللغويّ، وهذه المقالات كثيرة، منها ما جمعه أصحابه في كتب ذاع صيتها مثل كتاب **"لغة الجرائد"** لإبراهيم اليازجي، وكتاب **"تذكرة الكاتب"** لأسعد داغر، و**"أغلاط اللغويين الأقدمين"** لأنستاس الكرملي، أمّا جلّ هذه المقالات فلم تلق العناية التي لقيتها الكتب المذكورة، فبقيت حبيسة المجلاّت والصحف الّتي تنشر فيها[١].

ولم يكن المؤلّفون الذين كتبوا في التصحيح اللغويّ على درجة واحدة من الاتصال بعلوم اللغة العربيّة، فقد كان منهم علماء متضلّعون في اللغة العربيّة، منهم الشيخ إبراهيم اليازجي الذي كان من كبار اللّغويين المحدثين وقد توفي سنة (١٩٠٦)، وكان معنياً كلّ العناية بتنقيح لغة العصر وتهذيبها والإبانة عن الزيف فيها فكان الجهبذ الناقد الخبير[٢]، لذلك جاءت مؤلفات هذه الطبقة وافية من حيث شرح المسألة، واستقصاء شواهدها من مصادر اللّغة.

---

(٨) اسعد داغر، تذكرة الكاتب، ص ٨.

(١) مصطفى جواد، حركة التصحيح اللغويّ في العصر الحديث، ص ٢٩.

(٢) مصطفى جواد، محاضرات عن الأخطاء اللغويّة الشّائعة، ص ٢٩.

ومن المؤلفين من كان هدفه، فضلا عـن تتبّـع الأخطـاء اللّغويّـة وتـصويبها، التنبيه على ما قد يقع فيه الكاتب مـن أخطـاء، والمساهمة في نقلهـا، مثـال ذلـك زهدي جار الله في كتابـه "**الكتابـة الـصحيحة**" الّـذي ينبّـه إلى أخطـاء لم تقـع، ولكنه يحتمل وقوعها. لـذلك جـاءت كتـب التّـصحيح اللغـويّ، في الأغلـب، شاملة للأخطـاء في مـستويات اللّغـة الـصّوتيّة والـصّرفيّة والنّحويّـة التركيبيّـة والدّلاليّة.

ب- مفهوم الخطأ

١. **مفهوم الخطأ**: مرادف (اللّحن) قديماً وهو موازٍ للقول فيما كانت تَلْحَن فيـه العامّة والخاصّة.

٢. **الخطأ الإملائي**: يعني قصور التلميـذ عـن المطابقـة الكليّـة أو الجزئيّـة بـين الصّور الصوتيّة أو الذهنيّة للحروف والكلمات، مدار الكتابة الإملائية مـع الصّور الخطيّة لها، وفق قواعد الكتابة الإملائية المحدّدة أو المتعارف عليها.

٣. **الخطأ النّحويّ**: قصور في ضـبط الكلـمات وكتابتهـا ضـمن قواعـد النّحـو المعروفة، والاهتمام بنوع الكلمة دون إعرابها في جملة.

٤. **الخطأ في القواعد اللغويّة**: عدم معرفة التلميذ بـالتغيرات التـي قـد تقـع في الكلمة بناءً على موقعها في الجمل، أو التغيير في بنية الكلمـة الأصـليّة لعلـة من العلل الصّرفيّة المعروفة.

٥. **الخطأ الإملائي الشائع**: هو الخطأ الّذي يقع فيه اكثر مـن ٢٥٪ مـن مجمـوع تلامذة العيّنة، وحدد الخطأ بهذه النّسبة نتيجة لإجماع عدد من الباحثين ممـن

قاموا بإجراء دراسات وبحوث مماثلة حول القضايا الإملائية لـدى تلاميـذ المرحلة الأساسيّة على هذه النسبة[١].

٦. **الخطأ النّحويّ الشائع:** هو الخطأ الذي يتكرر بنسبة ١٠٪ فأكثر بالنسبة الى المجموع الكليّ للأخطاء[٢].

ج- المعايير المعتمدة في تحديد الأخطاء

١. الاختبار التحصيلي الّذي أُجري على تلامذة كلٍّ من الصّف السّابع والثّامن والتّاسع في نهاية العام الدراسي (٢٠٠٠ – ٢٠٠١)، والّذي بلغت فيه عينة الاختبار التحصيليّ للصّفوف (السّابع، الثّامن، والتّاسع) (١٢٠٠) تلميذاً وتلميذة، بعد أنْ تمّ استبعاد التلاميذ الّذين كانت كتاباتهم غير واضحة إمّا لرداءة الخط، وإما لعدم المقدرة على الكتابة لنصل إلى معيار الدّقة في تحديد الأخطاء. وقد تمّ اختيار هذه العينة من (عشر) مدارس[٣]. حيث وزّع الاختبار على الفئة المستهدفة في الوقت نفسه، أي في نهاية العام الدراسيّ وبعد أنْ تمّ إنهاء المتطلّبات الدراسيّة للموضوعات الواردة في المنهاج.

قمنا بتصحيح الأوراق جميعها وتحليل النتائج ودراستها وتصنيفها، ثم حصرت الأخطاء الشائعة في كتابات التلاميذ معتمداً على نسبة شيوع الخطأ أكثر من ٢٥٪ من مجموع تلاميذ العيّنة الّتي خضعت للاختبار.

---

(١) الروسان، أثر برنامج تعليميّ علاجيّ لتصحيح الأخطاء الإملائيّة الشائعة، ص ١١.

(٢) حسن شحادة، الأخطاء الشائعة، ص ٥٤.

(٣) تم تحديدها في صفحة رقم ٧، جدول رقم ١.

٢. الاختبار التشخيصيّ الّذي أجري على تلامذة الصّف (السّابع، الثّامن والتّاسع) في بداية العام الدراسي (٢٠٠١ – ٢٠٠٢) وهم الفئة المستهدفة نفسها في العام السابق.

تمّ إجراء الاختبار في الظّروف السّابقة نفسها، وفي المدارس عينها، قام المعلّمون بتصحيح الاختبار وذلك بعد تزويدهم بالإجابات النموذجيّة، وقمنا بتحليل النتائج ودراستها وتصنيفها، وحصرنا الأخطاء المتكررة فيها، ومقارنتها مع نتائج الاختبار التحصيليّ لعام (٢٠٠٠ – ٢٠٠١) الذي مكّننا ذلك من التحديد الدقيق لعدد من الأخطاء الشائعة في كتابات تلاميذ تلك الصّفوف.

٣. الاطلاع على مجموعة كبيرة من كراسات التلاميذ من الصّفوف (السّابع، الثّامن، والتّاسع) للعام الدراسي (٢٠٠٠ – ٢٠٠١) ودراستها بدقة متناهية، ورصد الأخطاء المتكررة عند تلاميذ المرحلة المطلوبة، ومقارنتها بالأخطاء المرتكبة في الاختبارين السابقين.

٤. مقابلات معدّة جيّداً مع المعلّمين والمديرين والمشرفين الّذين يتعاملون مع الفئة المستهدفة الخاضعة للدراسة، ورصد الأخطاء المتكرّرة في كتابات التّلاميذ من خلال إجابات المعلّمين والمعنيّين من التربويّين عن أسئلة المقابلة.

٥. الزيارات الصّفيّة الّتي قمنا بها خلال العام الدّراسيّ (٢٠٠١ – ٢٠٠٢) للصّفوف (السّابع، والثّامن، والتّاسع) للتعرّف عن قرب على كتابات التّلاميذ، وتحديد ما يرتكبه التّلاميذ من أخطاء ونسبة شيوعها.

٦. المشاهدات والملاحظات الّتي نجمعها عند إجراء أيّة لقاءات مع التلاميذ وأولياء الأمور حول التحصيل الدراسي.

٧. بطاقات رصد الأخطاء النّحويّة والصّرفيّة والإملائية الكتابيّة.

٨. متابعة المعلم وطريقة تدريسه داخل غرفة الصّف، وبيان مدى المعالجة الّتي يقدّمها للتلميذ عند الوقوع في الخطأ.

٩. دراسة المنهاج وبيان جوانب الضّعف والقوة فيه، مع اقتراح لأسس منهجيّة تتعلّق بالمنهاج المدرسيّ.

١٠. دراسة قوانين الإدارة التربوية ونظمها المطّبقة في مدارس وكالة الغوث الدوليّة.

د- عوامل الخطأ الإملائي والنّحويّ والصّرفيّ

مشكلات الكتابة العربيّة كثيرة ومتعدّدة، أدّت إلى ضعف التّلاميذ في الإملاء والنّحو والصّرف، وتدنّي تحصيلهم، وظاهرة الضّعف تكاد تكون مشتركة بين أبناء الأمّة العربيّة، فظهرت الأخطاء الشائعة الكتابيّة عند تلامذة المراحل التعليميّة، فأصبحت ظاهرة تستحقّ التوقّف عندها والتعرّف على أبعادها لتحديد أسبابها، واقتراح أوجه العلاج المناسب لها.

١- عوامل الخطأ الإملائيّ

أولاً: أسباب عضويّة

قد تبدو في ضعف قدرة التلاميذ على الإبصار، حيث يؤدي هذا الضّعف إلى التقاط التلميذ لصورة الكلمة التقاطاً مشوّهاً، فتُكتب كما شُوهدت بتقديم

بعض الحروف أو تأخير بعضها، وأمّا ضعف السمع فقد يؤدّي إلى سماع الكلمة بصورة ناقصة أو مشوّهة أو مبدّلة، وأكثر ما يقع ذلك بين الحروف المتشابهة في أصواتها[١].

ثانياً: أسباب تربويّة

كأنّ يكون المعلّم سريع النطق أو خافت الصوت أو غير مهتم بمراعاة الفروق الفرديّة ومعالجة الضّعاف أو المبطئين، أو يكون في نطقه قليل الاهتمام بتوضيح الحروف توضيحاً يحتاج إليه التلميذ للتمييز بينه، وبخاصة الحروف المتقاربة في أصواتها أو مخارجها، أو تهاونه في تنمية القدرة على الاستماع الدقيق، أو التسامح في تمرين عضلات اليد عند الكتابة مع السرعة الملائمة، أضف إلى ذلك تهاون بعض المعلمين بالأخطاء الإملائية وعدم التشديد في المحاسبة عند وقوع الخطأ[٢].

ثالثاً: أسباب ترجع إلى الكتابة العربيّة، والّتي يمكن تلخيصها فيما يأتي:

١- عدم المطابقة بين رسم حرف الهجاء وصوته، والّذي يتكون من صوت الرمز والحركة المرافقة، حيث يغلب في اللغة العربيّة الاتفاق بين نطق حروف الكلمة وكتاباتها، أي كتابة ما ينطق والعكس، إلا أنّ هذه القاعدة غير مطّردة حيث توجد حالات خاصة زيدت في كلماتها أحرف لا تنطق أو نطقت في كلماتها أحرف غير مكتوبة، ومن الأحرف الّتي تنطق ولا تكتب

(١) ظافر وحمادي، التدريس في اللغة العربيّة، ص ٣٠٠.

(٢) إبراهيم، الإملاء والترقيم في الكتابة، ص ٢٣.

الألف في (ذلك، لكنّ، طه، هذا)، ومن أمثلة الأحرف الّتي تكتب ولا تنطق الواو في كلمة (عمرو) وألف واو الجماعة في (ذهبوا)، ومثل هذه الأمور الكتابيّة توقع التلميذ في لبس وحيرة[١].

٢- تشابه الكلمات في شكلها لكنّها مختلفة في معناها مثل عَلَم، عِلْم، عَلِمَ، عُلِمَ، ثمّة أخطاء كثيرة في ضبط مثل هذه الكلمات، لأن طريقة الضبط تحتاج الى جهد ليتم التوصّل إليها[٢].

٣- ارتباط قواعد الإملاء بقواعد النّحو والصّرف.

أدّى ربط الإملاء بعلمي النّحو والصّرف إلى تعقيد أمره، وإثقاله بكثير من العلل النّحويّة والصّرفيّة، فساعد على فتح باب فسيح للتأويل وتعارض الآراء. وتتجلّى هذه الصّعوبة في كتابة الألف حرف ثالث في نهاية الكلمة، فإذا كانت ثالثة وأصلها الواو رسمت ألفاً كما في (سما، دعا)، وإذا كانت زائدة على ثلاثة أحرف رسمت ياء كما في (بُشرى، كُبرى)، فأن كانت قبل الألف ياء رسمت الألف اللّينة ألفاً مثل (ثريا، خطايا)، إلاّ إذا كانت الكلمة علماً فترسم الألف ياء كاسم (يحيى) للتفرقة بينها وبين الفعل يحيا [٣].

٤- تشعب قواعد الإملاء وكثرة الاختلاف والاستثناء فيها.

يعاني كثير من المتعلمين من هذه المشكلة، فقلّ أنْ تجد قاعدة إملائيّة تخلو من هذا الاختلاف، وهكذا أصبح رسم الحروف يشكل صعوبة من صعوبات تعليم

(١) القيسي، الأخطاء الإملائيّة الشائعة في المرحلة الإعداديّة، ص ٧.

(٢) سليم الروسان، مبادئ الثقافة العامة في اللغة العربيّة، ص ١٥٤.

(٣) إبراهيم، الإملاء والترقيم في الكتابة، ص ٧٠-٧١.

الإملاء وتعلّمه. ومن الأمثلة على ذلك كتابة الهمزة، حيث تكتب في وسط الكلمة في مواضع مختلفة، ويحكم ذلك قواعد تتباين وتختلف باختلاف حركة الهمزة، أو حركة الحرف الّذي يسبقها مباشرة فمثلاً، ترسم الهمزة على الألف مثل (يقرأون) وقد ترسم على السطر (يقرءون) وقد ترسم تارة على الواو (يقرؤون) وجميع هذه الصور صحيحة وفق قواعد الرسم الإملائي الّذي تواضع عليه علماء اللغة[١].

٥- تعدّد صور الحرف الواحد باختلاف موضعه.

هناك حروف تبقى على صورة واحدة مثل (الدال) وهناك حروف هجائيّة أخرى لكل منها صورتان، كما في حرف (الباء) مثلاً، وهناك حروف هجائيّة لكل منها ثلاث صور إملائيّة مثل (الكاف والميم). أو لكل منها أربع صور (العين، والغين). وغني عن البيان أنّ تغير أشكال الحرف الهجائي الواحد بتغير موضعه في الكلمة يتطلّب إجهاد الذّهن، ويستدعي مزيداً من التفكير والمراجعة، فعندما تتعدد الصّور الخطيّة المحتملة يحتاج التلميذ الى ممارسة عمليّة الاختيار في ضوء القواعد المرتبطة[٢].

٦- عامل وصل الحروف وفصلها.

تتكوّن الكلمات العربيّة من حروف يجب وصل بعضها بغيرها، وأخرى يجب فصلها عنها، والقاعدة العامّة أنْ تتكوّن الكلمة في الكتابة من مجموع أحرفها

(١) حسن شحاتة، تعليم الإملاء في الوطن العربي أسسه وتقويمه وتطويره، ص ١٦-١٧.

(٢) خاطر ورفاقه، تعليم اللغة العربيّة والتربية الدينيّة، ص ٢٨١.

المنطوقة متّصلة، فتطابق الكلمة النطق، وتتوالى الكلمات منفصلة بعضها عن بعض مادام لكل منها معنى مستقبل، ولكنّ رسم بعض الكلمات شذّ ولم يخضع لهذه القاعدة حيث انفصلت الحروف في كلمات، فأصبح لدينا مواضع للوصل وأخرى للفصل، ولا شكّ أنّ تعدّد أنظمة رسم الحروف والربط بينها صعوبة بحدّ ذاتها، والأمثلة على ذلك كثيرة فالحروف بعد الواو لا تتصل بها، وكذلك بعد الدال والراء، وهناك الوصل والفصل على مستوى الكلمات، حيث ترسم أحياناً كلمات في صورة خطيّة واحدة مثال ذلك الضّمائر المتّصلة في (ذهبت)، (قلمها)، ومن مواضع فصل الكلمات عدم اتصال كلمة (ذاك) بما يسبقها من ظروف مثل (حين ذاك، يوم ذاك) والشواهد على ذلك كثيرة(١).

٧- الإعجام.

والمقصود بالإعجام هو نقط الحروف، والملاحظ أنّ نصف عدد حروف الهجاء معجم وقد يختلف عدد النقط باختلاف صور حروف الهجاء المنقوطة، حيث يشكل هذا التنوع صعوبة أخرى تضاف إلى الصعوبات المتمثلة في الكتابة العربيّة(٢)، لبعض الحروف أشكال متشابهة ولكنّها تختلف بوضع النقاط مثل: (ب، ت، ث)، (د، ذ)، (ج، ح، خ).

٨- استخدام الصوائت القصار.

إنّ استخدام الحروف الّتي تمثل الصّوائت القصار أوقع التلاميذ في صعوبة التمييز بين قصار الحركات وطوالها، وأدخلهم في باب اللبس، فرسموا

---

(١) شحاتة، أساسيات في تعليم الإملاء، ص ١٠٩.

(٢) خاطر ورفاقه، تعليم اللغة العربيّة والتربية الدينيّة، ص ٢٨٢.

الصوائت القصار حروفاً، كإشباع الفتحة في آخر الفعل مثل (انتظرَ: انتظرا)، وإشباع صوت الضمة بحيث تبدو كصوت حرف الواو مثل (منه، منهو) ويبدو ذلك جلياً في مواقف التلقي للوحدات الصوتيّة[١].

٩- اختلاف تهجئة المصحف عن الهجاء العاديّ.

من الملاحظ أنّ هجاء المصحف مختلف عن الهجاء العاديّ وذلك في عدة مواضع هي الحذف، والزيادة، ومد التاء، وقبضها، والفصل والوصل في بعض الكلمات، ويشكّل هذا الاختلاف بين نوعي الهجاء على التلميذ مواطن صعوبة، يواجهها التلميذ حين تقع عينه على بعض آيات القرآن الكريم[٢].

١٠- الإعراب: يختلف شكل الحرف حسب موقعه من الإعراب، فعندما نقول، جاء زملاؤُنا، الفاعل مرفوع وجاءت الهمزة مضمومة وسط الكلمة، مررت بزملائِنا جاءت الهمزة مكسورة فرسمت على كرسي الياء، هنأَت زملاءَنا جاءت الهمزة مفتوحة وسط الكلمة واختلف رسمها[٣].

١١- اختلال القراءة والكتابة لاختلاف علامات الترقيم.

يؤدّي اختلاف الترقيم الى اختلاف واضح في الفهم والإعراب، فالترقيم مرتبط بحالات الوصل والفصل، ويؤدّي إلى اختلاف الإعراب، واختلاف الإعراب يؤدّي إلى اختلاف الفهم، وهذه العبارة الأخيرة تصلح أنْ تكون

(١) الغتامي، برنامج مقترح لعلاج الأخطاء الشائعة في الإملاء، ص ٤٦.

(٢) خاطر ورفاقه، م. س، ص ٢٨٣.

(٣) الروسان، مبادئ الثقافة العامة في اللغة العربيّة، ص ١٥٤.

معادلة صحيحة ذات اتجاهين نحو: مرض سعيد وأخوه في سفر، مرض سعيد، وأخوه في سفر[١].

١٢- اختلاف القراءة لاختلاف الكتابة.

من عبقرية هذه اللّغة الخالدة أنّ طريقة كتابة لفظة من ألفاظها، تؤثر تأثيراً مباشراً في قراءتها، أو تحدّد تحديداً قاطعاً معناها المقصود، كوقوع الهمزة المتوسطة في (نقرؤه) (لتقرأه) (سنقرئك).

فالهمزة في (نقرؤه) كتبت على الواو، ومعناها نقرؤه نحن (فعل مضارع) وهي في (لتقرأه) كتبت على الألف، ومعناها تقرؤه أنت (فعل مضارع منصوب) وهي في (سنقرئك) كتبت على الياء، ومعناها أنّ غيره سيقرئه أو يجعله يقرأ (فعل مضارع متعدّ بالهمزة)[٢].

رابعاً: عوامل اجتماعيّة

ومن هذه الأسباب تزاحم اللهجات العاميّة مع الصّور الصوتيّة الفصيحة للكلمات، تزاحماً يؤدّي إلى الخطأ في رسم الصّورة الصّوتيّة للحروف والكلمات، فضلاً عن عدم اكتراث أفراد المجتمع بالخطأ الكتابي، وقد يشاهد هذا التهاون واضحاً في ورود الأخطاء الإملائية في وسائل الإعلام، كالصحافة والتلفزة، وفي كتابة أسماء المحال التجاريّة والشوارع والإعلانات[٣].

---

(١) عمر وسعد، اللغة العربيّة بين المنهج والتطبيق، ص ٣٣٣.

(٢) م. ن.، ص ٣٣٤.

(٣) ستيتية ورفاقه، مناهج اللغة العربيّة وطرق تدريسها، ص ٢٤١.

خامساً: عوامل ترجع الى الإدارة المدرسيّة والنظام التعليميّ

المعلّم في وكالة الغوث الدوليّة مجهدٌ من حمل الأعباء، مرهق من زيادة أعداد التّلاميذ في الصّفوف، إذ يبلغ عدد الصف في حدوده الدنيا (٥٠) تلميذاً أو تلميذةً، ويصل نِصاب المعلّم من الحصص الأسبوعية ما يقارب (٢٨) حصة درسيّة. وعلى الرغم من هذه الأعباء فإن عاملاً آخر يسهم في تراجع مستوى المعلّمين ينحصر بفقر الإدارة التعليميّة للكوادر المؤهّلة. وإنّ قلّة وجود الحوافز التشجيعيّة تسهم بانعكاسات سلبيّة على المعلّمين، فيقلّد البعض الآخر فيسود الترهّل حتّى في تقويم التّلاميذ، لذا يعمدون إلى الترفيع الآلي[1].

سادساً: عوامل تعود إلى المعلّم

المعلّم في المرحلة الأساسيّة غالباً ما يكون ضعيفاً في إعداده اللّغوي، لا يلتفت إلى أخطاء التّلاميذ ويبادر بمعالجتها فور وقوعها، وإنّما يحرص على تغطية المادة، وإرهاق أذهان التّلاميذ بالكم الهائل من القواعد الّتي يقدمها لهم وهي غير وظيفيّة.

إنّ إغفال تصحيح الكرّاسات، وإغفال تصحيح الأخطاء الّتي ترسخ في أذهان التّلاميذ لا مبرر له إطلاقاً، فلا كثرة التّلاميذ ولا نصاب المعلّم الكبير، يبرران للمعلّم تجاوز هذه القضيّة.

وهناك من المعلّمين مَنْ يتهاون بمجمل العمليّة التعليميّة، فلا يقيم وزناً للأعمال الكتابيّة، ويقوم بتجزئة المادّة اللغويّة، واتباع الطرائق التقليديّة، وإهمال

---

(١) محمد رشدي خاطر ورفاقه، طرق تدريس اللغة العربيّة والتربية الدينيّة، ص ٢٩٤.

الجمل الّتي ترتبط بمهارة الإعراب بقصد أو بدون قصد، فضلاً عن قلّة الاهتمام بالحركات في أثناء كتابة التّلاميذ، وعدم محاسبة التّلاميذ عليها، يؤدي ذلك إلى إهمالها.

ومن المؤسف حقاً أنْ يُضيّعَ المعلّم وقت الحصّة في أمور هامشيّة، لا علاقةَ لها بمجريات الدّرس. فلا يسعى إلى إثارة دافعيّة التّلاميذ نحو الموضوعات المستجدّة، ولا يستخدم الوسائل التعليميّة المساعدة(١). إنّ القلق المتزايد من أوضاع وكالة الغوث بإنهاء خدمات المعلّمين في كل لحظة، يثير الإحباط والخوف اللّذان ينتقلان إلى التّلاميذ بصور شتّى.

والمعلّم لا يكترث بلغته داخل غرفة الصّف، ويحرص على استخدام أسلوب متكرّر في تدريس النّحو والصّرف، ولا يميل إلى التّجديد والابتكار، فيضعف التّفاعل اللّفظيّ ويقل النّشاط الذاتيّ. إنّ عدم تنظيم أوجه النّشاط الصفيّ تنظيماً منطقياً، وعدم طرح الأسئلة المثيرة للتفكير، تسهم في إيجاد جيلٍ متلقٍ غير مبدع.

ومن الضروري بمكان من تطوير طرائق التّدريس، وعدم الاقتصار على الطريقتين القياسيّة والاستقرائيّة في تدريس اللّغة العربية، والنّظر إلى فروع اللّغة العربيّة على إنّها وسائل لتحقيق غايات أربع: الكتابة الصّحيحة، فهم المسموع، القراءة الصحيحة، فهم المقروء(٢).

---

(١) عبد الفتاح المصري، لماذا بنشأ تلاميذنا ضعاف في اللغة، ص ٤٥.

محمد تيمور، مشكلات اللغة العربيّة، ص ٥٦.

(٢) توفيق مرعي، المناهج التربويّة الحديثة، ص ٨٧.

في أثناء زيارتنا للمدارس وجدنا أنّ الأخطاء تنحصر من وجهة نظر المعلّم بما يلي:

١- الشكل: ويقصدون به الحركات القصار (الفتحة، الضمة، الكسرة، وتكاد هذه المشكلة أن تكون المصدر الأول من مصادر الصعوبة لديهم).

١- الفرق بين رسم الحرف وصوته، فهناك حروفٌ تنطق ولا تكتب، وهناك حروفٌ تكتب ولا تنطق.

٢- كثرة قواعد الإملاء وكثرة الاستثناءات فيها.

٣- تشعب قواعد الإملاء.

٤- الإعجام (الحركات والضّوابط).

٥- اختلاف صور الحرف باختلاف موضعه في الكلمة.

٦- وصل الحروف وفصلها.

٧- عدم قدرة التلاميذ على التمييز بين الحركات وما يقابلها من حروف الجر.

٨- الإعراب. تغيّر حركات الإعراب أواخر الكلمات وفق وظيفتها في التركيب، إذ إنّ الاسم المعرب يرفع وينصب ويجر، والفعل المعرب يرفع وينصب ويجزم، وقد تكون علامة الإعراب الحركات، وقد تكون الحروف، وقد تكون بالإثبات، وقد تكون بالحذف، بالإضافة إلى التغيّر الّذي يحدث وسط الكلمة نتيجة الإعراب فتحذف بعض الحروف كما هو الحال في الفعل الأجوف، وهذا كلّه يؤدّي إلى صعوبات لا يقدر عليها التلميذ لعدم درايته بها.

٩- الحروف المتشابهة والمتقاربة لفظاً.

١٠- استخدام بعض المعلّمين اللّهجة العاميّة المحليّة.

سابعاً: عوامل بناء المناهج المدرسيّة وطرائق التدريس

هذه المناهج الّتي نعلّم تلاميذنا عن طريقها لغتهم، تعاني عدة مشكلات تحتاج الى حلول تسهم في إنقاذ تلاميذنا من هذا الضّعف الملحوظ، فهي لا تراعي ظروف العصر الحاضر المعقّد. ويلاحظ على هذه المناهج ازدحامها بالمباحث النّحويّة والصّرفيّة غير الوظيفيّة الّتي لا تفيد المتعلّم في قراءته وكتابته وتعبيره، إذ يتم اختيار هذه الموضوعات النّحويّة من دون دراسة مسبقة لمعرفة الأساليب الكلاميّة والكتابيّة الّتي توظّف في لغة التلاميذ، إضافة إلى عدم تحديد الصّعوبات الّتي يعاني منها التلاميذ.

لنحكم عليها بعدم وضوح الأهداف العامّة والأهداف الخاصّة وضوحاً كافياً يساعد المعلمين على تحديد أهدافهم. إنّ طول المنهاج وكثرة عدد وحداته يجعل همّ المعلّم منصباً على الكمّ لا الكيف، وهذا يؤدّي إلى ضعف التركيز على المهارات الأساسيّة في اللّغة العربيّة ومتطلباتها. وإنّ من أهم ما يضعف المنهاج التسرّع في التطبيق دون إخضاعها للتّجريب، واتصافها بالثبات فهي غير قابلة للتّعديل بسهولة، واعتمادها التلقين دون الاهتمام بالنّشاطات بشكل كبير، وسيرها على نمط واحد. فالمناهج التقليديّة لا تراعي الفروق الفرديّة، وتتعامل مع التلميذ باعتباره فرداً مستقلاً لا فرداً في إطار اجتماعيّ متفاعل، وتركّز المناهج في الدولة المضيفة على الجانب المعرفيّ أكثر من الجانب الخاص بالمهارات، عدم الإفادة من الاختبارات في مجال التغذية الراجعة لسد ثغرات المناهج ومعالجة

الضّعف الحاصل عند التّلاميذ، ويكتفى بالحكم على نجاح المنهاج بنجاح المتعلّمين في الامتحانات مع أنّ العكس هو الصّحيح، ونتحدّث هنا عن المنهاج المقود بالاختبار، وهي قضية خطيرة قليلاً ما تثار.

هذه المناهج تحدد دور المعلّم فهو ثابت في تنفيذ المنهاج، وينعكس بالتالي على عمليّتي التخطيط والتنفيذ، وتحدّد دور التلميذ الّذي ينحصر على التنافس في حفظ المادّة، فلا توفّر جوّاً ديمقراطيّاً لينطلق منه بإبداعات خلاّقة وتستمر بالتهديد بالعقاب ممّا يسهم في إقامة الحواجز ما بين المدرسة والبيئة الحليّة، فضلاً عن قصورها عن الاطلاع على مستجدّات الأدب التربوي الحديث(١).

<u>ثامناً</u>: عوامل تعود إلى التلميذ

يعتبر التّلميذ محور التنمية التعليميّة فمن أجله تُكتب المناهج، وتُعقد الورشات والنّدوات، وتذلل الصّعاب، لتوفير البيئة التعليميّة المناسبة ليتلقّى تعليمه ضمن ظروف تعليميّة مناسبة، وعلى الرّغم من ذلك فإنّ جملة من العوامل تسهم في تدنّي مستواه التّعليميّ متمثّلة(٢):

١- النواحي النفسيّة (الخجل، التردد، الخوف، الانطواء).

٢- تذبذب الاستقرار الانفعاليّ.

٣- انخفاض مستوى الذكاء.

٤- فقدان الاتساق الحركي.

---

(١) توفيق أحمد مرعي ورفيقه، المناهج التربوية الحديثة، ص ٨٧.

(٢) Monolakes, G: The teaching of spelling Apilot study Elementary English. p.p٢٤٣-٢٤٧

٥- العيوب الجسديّة (ضعف البصر، ضعف النطق، ضعف السّمع).

إنّ التلميذ الّذي يعيش ضمن المجتمع الخاضع للدّراسة، يتأثّر بمن حوله فينعكس ذلك على سلوكه التّعليمي، وتظهر عنده سلوكيّات سلبيّة تُسهم في تدنّي مستواه التّعليميّ، كقلّة اهتمام الوالدين بالأبناء وعدم المحاسبة، بل أنّ الأمر يتعدّى ذلك إلى الإهمال الكلّي لهؤلاء الأبناء، فتتدنّى الدافعيّة عند التّلاميذ للتّعليم، وتزداد نسبة الغياب عن حضور الحصص بشكل ملحوظ، ليفقد التلميذ معنى جدوى التّعليم، وكلّما قلّت المتابعة ازداد التسيّب، ممّا يؤثّر سلباً على البيت والمجتمع.

تاسعاً: عوامل عامّة

تنحصر هذه العوامل بالعمليّة الإشرافيّة وطريقة اختيار المشرفين الّذين يناط بهم مهمّة تنمية المعلّمين مهنيّاً من النّاحية الفنيّة. وتحديد الدّور الّذي يلعبه المشرف التربوي في تطوير الجانب الخاص بالمعلّم الذي ينعكس إيجابياً – إذا ما أحسن أداء الدّور بفاعلية – على التلاميذ، إلاّ أنّ الواقع غير ذلك، فأعداد المشرفين قليلة لذا نراه يُشرف على مئتين وخمسين معلماً ومعلمة، فمن الطبيعي أنْ يظهر ضعفٌ في الخدمات الإشرافيّة المقدّمة إلى المعلّمين، فيؤدي ذلك إلى عدم إحداث تغيير حقيقي في سلوكهم التعليميّ، وهناك عامل مهم جداً يقع به معظم القائمين على العمليّة التعليميّة (المشرف والمدير والمعلّم) وهو الافتقار إلى أدوات القياس الموضوعيّة في تقويم التّعليم اللّغوي والكتابي(١).

(١) معهد التّربية، سلسلة دراسيّة في أساليب اللّغة العربيّة، ص ١١.

ومن العوامل الّتي تسهم في الضّعف تجزئة المادة اللغويّة[١] ، فقد جرت العادة أنْ تقسم اللغة العربيّة إلى فروع يُخَصُّ لكلّ فرع أو أكثر حصّة في الأسبوع، فهناك درس للقواعد، وآخر للنصوص، وآخر للإملاء، وفي الاختبارات توزّع الدرجات على هذه الفروع، وفي هذا التوزيع تجزئة لا ترسّخ في ذهن المتعلّم صورة شاملة كليّة للبحث اللغويّ لافتقار الروابط بين المباحث اللغويّة، ممّا يجعل المتعلّم يشعر بأنّ هذه المواد تُدرَّس لذاتها، وأنّ تعلّم اللّغة على هذا النّحو لا يتجاوز الكتاب المقرّر والحصّة المقرّرة له، وأنّ استعمال كلّ فرع لا يكون إلاّ في الزّمن الخاصّ به، إذ يؤدّي إلى فشل المتعلّم في الإفادة ممّا يقدّم له، ويؤكّد ذلك ما توصّل إليه أحمد عليان في دراسته من أنّ تدنّي مستوى التلاميذ في القواعد النحويّة يرجع إلى استخدام فهم المواد المنفصلة في تدريس اللغة العربيّة لتلاميذ المرحلة الابتدائيّة.

٢- عوامل الخطأ النّحويّ والصّرفيّ.

كره التلاميذ مادة اللغة العربيّة لما يلاقونه من عنت وصعوبة في دراستهم للقواعد النحويّة والصّرفيّة ومحاولاتهم فهمها وتطبيقها، ولعلّ أهمّ سبب يتركّز في صعوبة مادة النّحو العربيّ، وقد أدرك القدماء صعوبة النّحو وجفاف قواعده وأحكامه الّتي ظلّت كما كانت منذ يومها الأول مَجْراً عصياً إلا على السبّاح الماهر[٢] ، وتعود صعوبة مادة النّحو وجفافها إلى عوامل منها:

---

(١) احمد فؤاد عليان، دراسة في الأخطاء الشائعة في تعليم النّحو، ص ٤٥.

(٢) محمد عبد القادر أحمد، طرق تعليم اللغة العربيّة، ص ١٧٠.

١. اعتمادها على القوانين المجردة والتحليل والتقسيم والاستبدال ممّا يتطلب جهوداً فكريّة قد يعجز كثير من التّلاميذ عن الوصول إليها[١].

٢. كثرة الأوجه الإعرابيّة المختلفة، والتعاريف المتعددة، والشواهد والنوادر والمصطلحات ممّا يثقل كاهل التّلميذ ويُجهد ذهنه، ويستنفذ وقته، ويضطره إلى حفظ تعريفات.

٣. عدم وجود صلة بين النّحو والصّرف وحياة التلميذ واهتماماته وميوله، ولا تحرّك في نفسه أيّة مشاعر أو عواطف[٢].

٤. فرض القواعد بترتيبها الحالي على التّلاميذ الصغار دون تجريبها مسبقاً.

٥. هدمها من المعلّمين الآخرين، فما يبنيه معلّم اللغة العربيّة، يأتي معلّم المواد الأخرى فيهدمه إمّا لجهله بقواعد اللغة العربيّة، وإمّا لازدرائه لها، ولو لمس التلاميذ اهتماماً من جميع المعلّمين وحرصاً على الالتزام بقواعد النّحو العربي، لزاد اهتمامهم بها وايمانهم بضرورة الأخذ بهذه القواعد لا في حصص اللغة العربيّة وحدها، ولكن في جميع المواد الأخرى، ولا شك أنّ مبدأ التعزيز في التعليم من المبادئ الّتي تؤدّي إلى نتائج محقّقه[٣].

ومن العوامل عدم مراعاة التكامل في مهارات اللغة العربيّة وإهمال الوظيفيّة في اختيار الموضوعات النّحويّة والإملائية[٤]. وازدواجيّة اللغة، ونعني بها

(١) فتحي علي يونس ورفاقه، تعليم اللغة العربيّة، ص ٥٤.

(٢) محمد أبو الفتوح شريف، الأخطاء الشائعة في النّحو والصّرف واللغة، ص ٨٨.

(٣) محمد عبد القادر أحمد، طرق تعليم اللغة العربيّة، ص ١٧٣.

(٤) نايف معروف، خصائص اللغة العربيّة وطرائق تدريسها، ص ٥٥.

وجود لغتين، لغة الكتابة والقراءة وهي الفصحى ولغة الحديث اليوميّ الّتي يمارسها ويسمعها في المدرسة والبيت والشارع، واللغة العاميّة هي اللسان الّذي يستعمله العامّة مشافهة في حياتهم اليوميّة لقضاء حاجاتهم والتفاهم فيما بينهم. ومع مرور الزمن تتخذ هذه صفات لغويّة خاصة متأثرة بعوامل البيئة، فاللهجات تتقارب وتتباعد بمقدار اقترابها من اللّغة الأم أو ابتعادها عنها[١].

ومن أهم الأسباب الّتي أدّت إلى ضعف التلاميذ في القواعد النّحويّة والصّرفيّة وانصرافهم عنها عدم مراعاة الوظيفيّة في اختيار المباحث النحويّة، إذ أنّ اختيار هذه الموضوعات النّحويّة في فهم اللغة العربيّة في مدارس وكالة الغوث الدوليّة لا تتم على أساس علميّ أو موضوعيّ، فهي لا تراعي حاجة التلاميذ، وفي توزيعها تجزئة لا ترسخ في ذهن التلميذ بصورة شاملة، وفيها إغفال لبعض المباحث التي يكثر فيها الخطأ، كما أنّها تتوسّع على حساب مباحث أهم، هذا كلّه يؤدّي إلى نفور التلاميذ من هذه المادة وعدم إقبالهم على دراستها لأنها لا تحرك لديهم أي دافع للتعلّم.

ولكلّ ذلك، لا بدّ من أن تقوم المناهج على دراسة علميّة موضوعيّة حتى يمكن التوصل الى القواعد النّحويّة الوظيفيّة اللاّزمة للتّلاميذ.

إنّ مفهوم النّحو كان يضيق أحيانا ليقتصر على ضبط أواخر الكلمات، ثم أضفى العصر الحديث على النّحو مفهوماً أوسع مما كان قبلاً، ولم يعد يقتصر

(١) عبد الله عبد النبي أبو النّجا، تقويم مقرر النّحو في الصّفوف الثلاثة الأخيرة، ص ٦٧.

فقط على ضبط أواخر الكلمات والبنية الداخليّة للكلمة، وإنّما تجاوز إلى التراكيب اللغويّة وبناء الجمل الفرعيّة الأساسيّة، وأنّ أيّ تغيير في أيّ جانب من هذه الجوانب يؤدّي إلى تغيير الجوانب الأخرى[١].

إنّ كثرة التدريب على استعمال الكتابة النّحويّة استعمالاً صحيحاً يقوّي التلاميذ ويباعد بينهم وبين الخطأ في الكتابة، ويساعدهم على استعمال ما درسوه بسهولة ويسر، فالقواعد إذا ربطت بأساليب التعبير اليوميّ، وما يتصل بخبرات التلاميذ اللغويّة تجعلهم يحسون بأنّ لها هدفاً لا بدّ من بلوغه والوصول إليه[٢]. لذا يجب أنْ تكون التدريبات النّحويّة متناسبة مع قدرات التّلاميذ ومستوحاة من واقعهم، وتحرص على تعديل النطق العاميّ من خلال تنوعها وأنشطتها الكتابيّة.

ويمكننا التغلّب على الصّعوبات بما يلي:

١- التيسير مطلوب حيثما دعت إليه الحاجة إلاّ أن يكون في التيسير إخلال بأصول الكتابة.

٢- الاعتماد على الموازنة بين اللغة العربيّة واللّغات الأخرى، والاسترشاد بآراء علماء اللّغة وبخصائص الكتابة العربيّة.

---

(١) محمد احمد السيد، تطوير مناهج تعليم القواعد النّحويّة، ص ٣٥.

(٢) عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربيّة، ص ١٣٤.

٣- الالتفات إلى أسس النّهج السّليم، والى طرق تعليم الهجاء في التغلّب على صعوبات الكتابة.

في الوقت الّذي يتم فيه استعراض العوامل الّتي تؤدّي إلى وقوع التلاميذ في أخطاء الرسم الإملائي، فإنّ من المفيد هنا الإشارة إلى العوامل والمؤثرات الّتي قد تسهم في تحسين مستوى الأداء في كتابة الكلمات ورسم الحروف بما يتطابق وتحسين مستوى الأداء من الوحدات اللغويّة موضع الكتابة.

فقد ذكر (Temple & Chelt) (١) أنّ تعلّم عمليّات الرسم الإملائي، وما تتطلبه من حركات فنيّة وأدائي، يتم وفق مراحل متداخلة متدرّجة، وأنّ القدرة على الرّسم الإملائي وفق معايير متقدّمة، تتأثر بعوامل القدرات الصّوتيّة والبصريّة والسّمعيّة كل على حدة أو مجتمعة، وأنّ الفرد يتشكل لديه سلوك الكتابة عبر ست مراحل متداخلة.

١- **مرحلة ما قبل النطق**: حيث يقوم الطفل في هذه المرحلة برسم أشكال مشابهة لحروف غير صحيحة، أو غير مقروءة، وعشوائيّة، يكتبها في خطوط أفقيّة متّصلة، أو على هيئة حروف متّصلة، مرتّبة على صورة ترتيب الكلمات، وتدل هذه المرحلة على إدراك الطفل أنّ الكلمة تتكّون من مجموعة من الحروف، وأنّ الكتابة تأخذ شكلاً أفقياً.

---

(١) Borchers, Teaching Language Arts, p.p ٢٩٢.

٢- **مرحلة النطق الأوليّة**: وفيها يبدأ الطفل بكتابة أشكال شبيهة بالحروف تقريباً، تراوح بين حرف واحد الى أربعة حروف متفرقة، قد تدلّ على كلمات كاملة، وتشير هذه المرحلة الى بداية اكتشاف مبادئ الحروف الهجائيّة، حيث تدلّ الحروف الّتي يكتبها على بعض الأصوات، وقد تساعد هذه المرحلة الطفل على إدراك أن الحروف المطبوعة المقدَّمة له تدلّ على أصوات عند الكلام، ومنها يصبح الطفلُ قادراً على دخول مجال الأصوات.

٣- **مرحلة تسمية الحروف**: ويصنَّف تلاميذ الصّف الأوّل والثّاني في هذه المرحلة، وفيها يبدأ الطفل بادراك أنّ للحروف أصوات تدل عليها، وفيها تأخذ ملامح الأصوات بالظّهور بشكل أوضح لدى الأطفال مما في المراحل السابقة.

٤- **مرحلة الإملاء الانتقاليّ**: وفي هذه المرحلة تكتمل معظم الأصوات المتعلّمة، فيبدأ المتعلّم بكتابة حروف العلّة، ويدرك علامات الترقيم، والنظام الدلاليّ للكلمات، وغالباً ما تكون هذه الكلمات مقروءة، كما تظهر محاولات مختلفة وعديدة في كتابة الكلمة الواحدة، ويهمل الطفل تصحيح الكلمات المغلوطة، وتضمّ هذه المرحلة التلاميذ الصّغار والقراء المبتدئين الكبار الّذين لا يمتلكون مهارات القراءة.

١- **مرحلة الإملاء الاشتقاقي**: وفي هذه المرحلة يتقن التلميذ كتابة معظم الأصوات، وفق أحكام قواعد الرّسم الإملائي لكتابة حروف العلّة والحروف المضعّفة، ويظهر التلميذ ضعفاً في الوعي بالعلاقة القائمة بين الكلمات المشتقة من نفس المصدر.

٢- **مرحلة الإملاء الاصطلاحيّ**: وفي هذه المرحلة يصبح التلميذ قادراً على إتقان كتابة الحروف، وتمييز الأصوات، وممارسة الكتابة الإملائية لها وفق قواعد الرسم الإملائي، ويبدأ التمييز بين كثير من الكلمات ذات الجذر الواحد، ويصبح قادراً على استخدام مصادر التهجئة بسهولة، كما تنمو لديه القدرة على استخدام استراتيجيات التعامل مع الكلمات الصعبة.

المبادئ والمرتكزات الأساسيّة في تعلّم الإملاء

ثمّة ما يشير إلى جملةٍ من المبادئ الأساسيّة الّتي يتوجّب مراعاتها عند تعليم الإملاء وتعلّمه منها:

١- إنّ تعلّم الإملاء عمليّة عضويّة تطويريّة، فلن يقوى التلاميذ على تعلّم الإملاء بالطريقة الصحيحة إلاّ بالتدريب على استخدام القواعد الصّحيحة للرّسم الإملائيّ وتشجيعهم على تكرار النّطق السّليم للكلمات موضع التدريب، وإعطائهم الحريّة في التجريب والاكتشاف والمراجعة، والتدرّج معهم من رسم الكلمات السّهلة إلى رسم الكلمات الصّعبة، حتى ينمو لديهم الاستعداد والقدرة على الكتابة الإملائيّة.

٢- إنّ تعلّم الإملاء عمليّة عقليّة تتضمّن التفكير وليس الحفظ، فلكي يتمكّن التلاميذ من رسم الحروف والأصوات بصورة صحيحة ومتقنة، وبأداء مناسب، لا بدّ من أنْ يتم تدريبهم على توظيف المفردات بشكل مكثّف، كما أنّ دافعيتهم لتعلّم الإملاء قد تنمو من خلال السياقات الكتابيّة الهادفة، وليس من خلال التدريبات المجردة المعتمدة على قوائم الكلمات البعيدة عن معجمهم اللغويّ، وهناك ما يؤكّد أنّ التّلاميذ المتميّزين في اللّغة يقرؤون ويتحدّثون بشكل جيّد لأنّهم يتخيّلون صورة الكلمة ويتذكّرون صوتها.

٣- يجب أنْ يتم تعلّم الرسم الإملائيّ في ضوء علاقة هذه العمليّة الأدائيّة اللّغويّة بعمليّتي القراءة والكتابة وتكاملها مع مهارات اللغة الأخرى، حيث أنّ تكامل مهارات اللغة في الموقف التّعليميّ/ التّعلّمي يؤدّي إلى التفاعل الاجتماعيّ للمتعلمين الّذين يستخدمون معلوماتهم اللغويّة وخبراتهم في التعلّم في مواقف الكتابة. كما يفضل اختيار موضوع الإملاء من الموضوعات الّتي تثير اهتمام التّلاميذ.

٤- عدم التركيز في التّدريبات الإملائيّة على تمارين مملّة تعجيزيّة، واختبارات صعبة تتحدى مستويات التلاميذ، بل لا بدّ أنْ يتم تعليم قواعد وآليات الإملاء وتعلّمها من خلال محتويات تراعي مراحل النّمو اللّغويّ لدى التّلاميذ(١).

ونظراً لأهميّة الرسم الإملائيّ وما قد ينتج عنه من تفشي ظاهرة الضّعف في رسم الحروف وفقا للصّورة الّتي تجيء عليها في الكلمات موضع الكتابة، وما قد ينتج عن ذلك من سوء فهم للوحدات الخطيّة، فقد حاول بعض المتخصصين في مناهج الكتابة وأساليب تدريسها تحديد بعض العوامل الّتي تساعد على صحّة رسم الحروف وكتابة الكلمات نذكر منها:

١ - المعرفة بقواعد الكتابة اليدويّة، وتطبيق هذه القواعد بصورة صحيحة، ولهذا التطبيق صورتان: الأولى من الكتابة الصحيحة (دون معرفة القاعدة) والثّانية معرفة القاعدة، بعد تطبيقها، وفي كلتا الحالتين القاعدة ليست هي الهدف

---

(١) Borchers-Teaching language Arts. P.p.٢٨٨.

دائماً، وإنّما الهدف هو نطقها الصحيح وصولاً إلى الكتابة بعيداً عن الأخطاء[١].

٢- العوامل السمعيّة البصريّة: للرسم الإملائيّ بُعدان: أحدهما بصريّ والآخر سمعيّ. أمّا البعد البصريّ فيتمثل في النظر الى الكلمة أو مجموعة الكلمات الّتي ستمليها على التلاميذ، ويهدف هذا البعد الى تثبيت صورة الكلمة في الذهن وخزنها والاحتفاظ بها واستدعائها عند الحاجة، ويتم تثبيت هذه الصّورة عن طريق تكرار النظر إليها، وربطها بعوامل أخرى كالاستماع إلى صورتها الصّوتيّة، وعن طريق رصد الظّاهرة الواحدة في نظائر متشابهة أو متباينة. ومثال النظائر المتشابهة كتابة الألف الفارقة في مجموعة من الكلمات مثل (قالوا، ناموا) وأشباهها، وأمّا النّظائر المتباينة فتكون برصد الظاهرة الإملائية في مجموعة من الكلمات مقابلة لمجموعة أخرى متباينة مثل: (تنمو الشجرة، الغابات لن تنموا). وقد تكون أيضاً باستخدام مراجعة الكلمات المكتوبة بصرياً، ومحاولة الفرد كتابة الكلمة حين يشك في هجائها ليتبين مدى صحتها، لأنّ هذه المراجعة البصريّة تستند إلى خبرة مكثّفة بالتسلسل المحتمل للحروف من الكلمات، ويبدو أنّ التعرّض المستمر للكلمات المكتوبة والى تراكيب الحروف مع أنواع مختلفة من النطق يقود إلى وعي أفضل لاستقرار التمثيل البصريّ لهجاء الكلمات[٢].

---

(١) ظافر وحمادي، التدريس في اللغة العربيّة، ص ٣٠٥.

(٢) Suith , Teaching Spelling, p.p. ٦٨-٩٢.

أمّا البعد السمعيّ للإملاء فيهدف إلى إزالة الخطأ الّذي قد يَعْلَق بنطق الكلمة أو كتابتها، وتظهر هذه المسالة جليّة في كتابة بعض الكلمات الّتي لم تقترن بنطق سليم، وهناك ما يدل على أنّ خطأ التلاميذ في نطقها قد يظلّ ملازماً لهم في مراحل متأخرة، وخير مثال على ذلك نطق حرف الضاد ظاءً.

وهناك ما يدلّ على أنّ اقتران البعدين السمعيّ والبصريّ في تعليم الإملاء، يؤدّي وظيفة أساسيّة تتمثل في تعليم التلاميذ السرعة في الكتابة، ومهارات التركيز والإصغاء والمتابعة، إضافة إلى القدرة على التذكّر واستدعاء الصّور البصريّة والاحتفاظ بالمسموع. والتفريق بين المنطوق والمكتوب(١).

وقد يتوافق هذا الوعيّ بأهميّة وجود عوامل محددة في اختيار قرار الرّسم الإملائي الصحيح، مع وجهة نظرنا من أهميّة تناول عاملي القدرة القرائيّة، والقدرة السمعيّة بالبحث والدراسة في مجال الكتابة الإملائية مدار البحث. ودراسة أثر متغيّر المعرفة بقواعد النّحو والصّرف، وكيفيّة توظيفها في اكتشاف أخطاء الكتابة أو اعتمادها في التثبّت من صحة الرّسم الإملائي للكلمات والشواهد المحددة.

١ - الأسلوب الاستقرائيّ: الّذي يوصل التّلاميذ إلى تعميمات بعد ملاحظتهم للكلمات، أو لقوائم منها، والتعلّم الّذي يؤدّي إلى التعميم ينبغي أنْ يقوم به التلميذ نفسه، ويمكن أنْ يكون جزءاً من استراتيجيّة للتعلّم بأن يشجع

---

(١) ستيتية ورفاقه، مناهج اللغة العربيّة وطرق تدريسها، ص ٢٣٨.

المعلّمون تلاميذهم على ملاحظة الحروف الّتي تتكرر في الكلمات المختلفة، وتعويدهم الترتيب نفسه على ممارسة آلية الاستقصاء[١].

٢- فهم دلالة الكلمة المراد كتابتها: يرى بعض خبراء اللغة أنّ عامل فهم الوحدات اللغويّة واستيعابها يؤثّر بشكل مباشر في تحديد الرّسم الإملائي لها، وتحديد مدى إتقان صورها الخطيّة، حيث أشارت نتائج بعض الدّراسات إلى وجود علاقة ارتباطيّه دالة بين فهم الفرد لدلالة الرموز الخطيّة وصحة كتابتها[٢]. ومثال ذلك: قرأ الإمامُ سورةَ الفاتحةِ، صورةُ الإمامُ جميلةٌ.

و- التكامل بين عوامل اللغة

أنّ اللغة نسيج من المهارات والقدرات العقليّة الأدائيّة المتداخلة، تشكل وحدة واحدة لا تقبل التجزئة، وهي تعلّم كوحدة متكاملة يصعب الفصل بين هذه المهارات، سواءً أكانَ ذلك في مواقف التعلّم أم مواقف الاستعمال، الفعليّ والطبيعيّ للغة، ولعلّ هذا التكامل هو المدخل الحقيقي لمعالجة الضّعف في الكتابة اليدويّة بعامّة، وفي مهارات الرّسم الإملائي بخاصّة، وفي ضوء هذا الفهم للغة نسعى إلى معالجة أشكال الضّعف اللغويّ بين النّاشئة من أبناء الأمة، وفي محاولة للارتقاء بمستوى أدائهم في تعليم اللّغة وتعلّمها. بذلت محاولات

(١) جابر، الإملاء تعليمه وتعلّمه، ص ٣٠.

(٢) إبراهيم أنيس، دلالة الألفاظ، ص ٣٨.

جادة في دفع القائمين على عمليات التعليم اللغويّ للأخذ بـالمنحى التكـامليّ في إعداد المناهج وتقديم الخبرات التعليميّة ذات الصّلة بمهارات اللغة.

فقد عقدت ندوات كثيرة أكدت جميعها أنّ الضّعف اللغـويّ لـدى التلاميـذ بعامّة، والضّعف في الكتابة اليدويّة بخاصّة، يعودان إلى انخفاض كفاءة المنهجيّة المتبعة في بناء مناهج اللغة العربيّـة، وتـأليف الكتـب المدرسـيّة، وقـصور طـرق التدريس المتبعة. فمناهج اللغة العربيّة اتجهت إلى تجزئـة اللغـة الى فـروع حيـث صار كلّ فرع فيها معـزولاً عـن الآخـر، وأصـبح كـلُّ فـرع غايـة في حـدّ ذاتـه فأصبحت القواعد والمصطلحات تقصد لذاتها، ولا ينظر إليها على أنها وسـائل تخدم بعضها في إطـار وحـدة اللغـة وتكاملهـا. ممـا أدى إلى إحـساس التلاميـذ بصعوبة تعلّم قواعد اللغة والنفور منها.

١ - العلاقة بين القراءة والإملاء

معظم نتائج البحوث والدراسات العربيّة والأجنبيّـة الّتـي أُجريـت في إطـار العلاقة بين القراءة والكتابة أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطيّه دالّة، والى أنّ تعلّم الكتابة يؤثر في تعلّم القراءة والعكس صحيح، إلا أنّ قلّة مـن القـائمين على التأليف يأخذون بنتائج هذه الدراسة عند إعداد محتويات المناهج الدراسـيّة الخاصّة بمبحث اللّغة العربيّة، وأنّ قلّة من المعلّمـين يتنـاولون هـذه المحتويـات بطريقة تتيح للتلاميذ فرصة ممارسة نشاطات لغويّة متكاملة تمكنهم من معايـشة اللغـة، واسـتخدام مكتـسباتهم اللغويّـة في تنميـة جوانـب الـضّعف في بعـض المهارات لديهم.

وفي هذا المجال يؤكد بعض خبراء المنهاج وأساليب تدريس اللغة العربيّة أنّه لم توظف نتائج البحوث في ميدان القراءة في معالجة الضّعف في الكتابة، على الرّغم من أنّ البحوث الّتي أُجريت في هذا المجال أشارت إلى وجود علاقة موجبة بين القدرة على القراءة والقدرة على الرسم الإملائي الصحيح[(١)].

وبالنّظر إلى العلاقة الطبيعيّة القائمة بين مهارات اللغة، يرى بعضهم أنّ الكتابة صنو القراءة، وهي معها كوجهي العملة النقديّة لا يفترقان ولا يتحقق أحدهما دون الآخر، وهل يستطيع التلميذ أنْ ينطق أو يلفظ بكلمة مكتوبة وهو لا يميّز رسمها أو أنْ يخط حروفها وهو يجهل التلفّظ بأصوات هذه الحروف، وبالصّورة الصّوتيّة الكليّة لها؟ وعليه فإن من يقرأ قراءة سليمة قلّما يخطئ في رسم ما ينطق به[(٢)].

إنّ التلاميذ الّذين يقرؤون كثيراً يتعرّفون على كلمات كثيرة، وربما يكون أداؤهم في الاختبارات الإملائيّة أفضل، وإنّ القراء الجيّدين سيتفوقون إملائياً، لأنّ الأطفال يتعلمون القراءة والهجاء بطريقة عمليّة وظيفيّة تعتمد على نظام كتابي واحد تقريباً، إنّ السياق القرائي يزود القارئ وعياً تاماً بكلمات الكتابة، فقد أكّد العديد من الدّراسات ضرورة تعلّم الإملاء من خلال تشجيع التلاميذ على القراءة، فكلّما قرأ الطفل نمت لديه القدرة على اكتشاف صور الكلمات

---

(١) مجاور، تدريس اللغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة، ص ٥٨٨.

لطفي فطيم، نظريّات التعليم المعاصر، ص ٤٩.

(٢) قدرة، دراسات تحليليّة ومواقف تطبيقيّة في تعليم اللغة العربيّة والدّين الإسلاميّ، ص ١٧٩.

واستيعاب الهجاء الصحيح لها، بشكل يساعده على استرجاع الصّور البصريّة المخزونة في ذهنه للكلمات المقروءة، ويذكر أنّ المعلّم الّذي يخصص جزءاً من الحصّة لتعزيز القراءة الصّامتة، وتشجيع القراءة الفرديّة الحرّة وتزويد تلاميذه نصوصاً كتابيّة، يقدّم دون شك لتلاميذه أنشطة إملائيّة مبرمجة.

لعلّ التعارض أو عدم التوافق بين أصوات الحروف الهجائيّة ورموزها الخطيّة هو ما يطلق عليه مجال الشذوذ أو حالات الاستثناء، من بين العوامل الأهم الّتي تقود التلاميذ الى خطأ الرّسم الإملائيّ ولا سيّما في الصّفوف الأولى، إلاّ أنّ وعي التلاميذ لطبيعة العلاقة اللاتوافقيّة هذه يزداد كلّما تقدّم في السلم التعليميّ، وكلّما ازدادت قدراتهم على معرفة قواعد اللغة بعامّة، وقواعد الكتابة بخاصّة واستيعابهم لها، تقل أخطاء الرّسم الإملائيّ لديهم الناتجة عن ظاهرة الاستثناء نتيجة سيطرتهم وزيادة قدرتهم على استخدام استراتيجيات التحليل الصّوتيّ، وفهم الرموز الخطيّة واستدعاء الصّور الخطيّة البصريّة المخزونة(١).

وفي مجال توضيح أبعاد العلاقة القائمة بين عمليات القراءة وعمليات الرّسم الإملائيّ للصّور البصريّة المخزونة للرموز الخطيّة موضع الكتابة والإملاء، يرى الخبراء أنّ قدرة التلميذ على كتابة الوحدات اللغويّة المقروءة قد يعتمد على عوامل الفهم من ناحية وعلى عامل الذاكرة البصريّة من ناحية ثانية، ويجمعون على أنّ الأفراد يقرؤون معظم الكلمات التي يتمكّنون من تهجئتها، وقد يقرؤون كلمات دفعة واحدة دون ممارسة لعمليات التهجئة أو ما يسمّى بالتّحليل الصّوتيّ

---

(١) Bryant Peter, Why children sometime write wards which they do not read. p.p ٩٠.

وذلك باعتمادهم على استدعاء الصّور البصريّة المدركة، وعندما يفشلون في عمليتي التحليل الصّوتيّ واستدعاء الصّور الذهنيّة للمقروء، أو للكلمات المنوي كتابتها، فإنهم عادة يلجأون الى استخدام القرائن الصوتيّة، أو ما يطلق عليه التلميحات.

وتعد فيرث (Firth) أول من قدمت توضيحاً مقنعاً، حول استخدام الفرد للصّور البصريّة في أثناء القراءة، واستخدام الصّور الصّوتيّة في أثناء الكتابة، حيث أشارت إلى أنّ عدم التطابق بينهما يؤدّي إلي ارتكاب الكاتب لخطأ الرّسم في الإملاء فقد وجدت أنّ التّلاميذ في سنّ الثّانية عشرة يقرؤون ولكنهم لا يقدرون على تهجئة ما يقرؤون من كلمات ومفاهيم. وربما يعود ذلك الى أنّ الفرد يعتمد على حاسة البصر في أثناء القراءة بينما يعتمد على عمليّة النطق في أثناء الكتابة الإملائية وقد حاولت أيضاً تفسير كيفيّة كتابة التلاميذ كلمات تضمّ حروفاً تنطق ولا تكتب، وتعتقد أنّ قدرة التلميذ على التهجئة الكليّة للوحدات الخطيّة تنمو لديه بالطريقة ذاتها الّتي تنمو لديه القدرة على القراءة الكليّة والشاملة(١).

وفي هذا الصّدد يرى (السيد) أنّ تعلّم التّلاميذ مهارات الإملاء يجب أنْ يتم من خلال مواقف قرائيّة وكتابيّة معاً، إلا أنّ هذا الأسلوب يعتمد بشكل رئيس على كفاءة المعلّم ومعرفته باستراتيجيّات تعليم الإملاء وآلياته، إذ أنّ تعلّم قواعد الرّسم الإملائي يجب أنّ يتمّ من خلال فرص متنوعة، ومواقف لغويّة

(١) Firth, Uta, Cognitive Processes in Spelling. P. ٢٧٥.

متعددة، وعبر إطار تكاملي إلى الحدّ الّذي يطلبون فيه بأنْ لا تكون هناك حصّة مخصّصة لتدريس الإملاء بل لا بدّ أنْ يكون الإملاء نشاطاً محورياً لمواقف التعليم اللغويّة المختلفة، لا بل لمواقف التعليم بعامّة، فمسؤوليّة تجديد الكتابة الإملائية لدى النّاشئة في جميع مراحل التعليم ليست مسؤوليّة معلّم اللّغة العربيّة وحده، بل هي مسؤوليّة جميع معلّمي المواد الدّراسيّة المختلفة[١].

٢-العلاقة بين الإملاء والنّحو والصّرف.

ضمن إطار مفهوم التكامل وأبعاده بين فنون اللغة، والعلاقات الارتباطيّة الطبيعيّة القائمة بين هذه الفنون، هناك ما يشير الى أنّ الاهتمام بتعلّم الإملاء بدأ منذ اللحظة الأولى الّتي ولد فيها علما النّحو والصّرف، حيث العلاقة قائمة بينهما، وهناك ما يؤكد أنّ رسم الحروف في كثير من الأحوال يحدّده المعرفة بقواعد النّحو والصّرف أو قواعد النطق (الصّوت) [٢].

فرسم الهمزة المتوسّطة قد يتحدّد بحسب موقع الكلمة من الإعراب. حيث تكتب على واو عندما تقع في موضع الرّفع نحو (سماؤكم صافية)، وتكتب منفردة في حالة النّصب بعد الألف (إنّ سماءنا صافية) بينما تكتب على ياء عندما تقع موضع الجر أو مسبوقة بكسرة مثل (في سمائنا غيوم) فالّذي غيّر رسمها من صورة الى صورة هو تغيير موقعها الإعرابيّ من الرفع إلى النصب إلى الجر.

أمّا رسم الألف اللّينة مثلاً فيخضع لقاعدة مفادها أنّه إذا وقعت الألف في نهاية الكلمة الثلاثيّة فإنّها تتغير رسماً بحسب أصلها، فتكتب على صورة ياء إذا

(١) السيد، تطوير مناهج تعليم القواعد النحويّة وأساليب التعبير، ص ٩٥.

(٢) الحموز، الأخطاء النّاجمة عن الأبعاد النّحويّة والصّرفيّة والصّوتيّة، ص ٢.

كانت منقلبة عن ياء، كما في (رمى)، وتكتب على صورة ألف قائمة إذا كانت منقلبة عن واو نحو (دعا). فالّذي غيّر الصّورة الخطيّة للألف اللّينة في الكلمتين هو الأصل الصّرفيّ لهما، فالأولى جاءت منقلبة عن ياء بينما جاءت الثانية منقلبة عن واو.

ويدعم هذا التّكامل بين المعرفة بقواعد النّحو والصّرف، وما يطرأ على بنية الكلمة من تغيّرات، ما أشار إليه أبو حيّان بقوله "إنّ كثيراً من الكتابة مبني على أصول نحويّة" ولا شك أنّ الأصول النّحويّة عنده هي الأصول النّحويّة والصّرفيّة جميعاً، إذ أنّ هذه العلوم كانت إلى عهد أبي حيّان التّوحيديّ تعرف بعلم النّحو[١].

وتؤكد فكرة التكامل بين قواعد النّحو والصّرف والقدرة على الرّسم الإملائي، ما كشفت عنه الدراسة الّتي أجريت في مصر حول الكفاءة اللغويّة وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى تلاميذ التعليم الأساسيّ، من أنّ هناك علاقة ارتباطيّة موجبة بين مستوى الكفاءة اللغويّة في امتلاك القدرة النّحويّة لدى التلاميذ ومستوى الكفاءة اللغويّة في القدرة الإملائية لديهم[٢].

٣- تكامل القدرة السمعيّة والقدرة الإملائيّة

الاستماع مهارة تحليل أساسيّة في تعلم اللغة وتعلّمها، ولأهميّة هذه المهارة قدّمها الله سبحانه وتعالى على وسائل التعلّم الأخرى، فقد ورد في قوله عز

(١) والي، كتاب الإملاء، ص ٣٣.

(٢) شحاتة، تعليم اللغة العربيّة بين النظريّة والتطبيق، ص ٥٥.

وجل: "**وجعل لكم السّمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون**"[١]، كما ركّزت مناهج اللّغة العربيّة على مهارة الاستماع في تعليم اللّغة للمبتدئين، فاعتمدت الطريقة التوفيقيّة في تعلّم اللّغة الّتي تقضى أنْ يتعرض التلميذ في الصّف الأوّل الأساسيّ للاستماع والكلام من خلال لوحة المحادثة التي تتصدّر كلّ درس من دروس القراءة. كما تؤكد الخطوط العريضة لمناهج اللغة العربيّة المعمول بها في المدارس الأردنيّة. إن الاستماع عماد لكثير من المواقف الّتي تستدعي الإصغاء والانتباه، إذ يستقبل الفرد المعافى الأفكار الكاملة وراء ما يسمعه من ألفاظ وعبارات ينطق بها المتكلم أو القارئ في موضوع ما.

ويتم الاستماع بالإنصات والفهم وإدراك المسموع مع ملاحظة نبرات الصّوت المنبعث وطريقة الأداء اللّفظيّ، ففي الاستماع تدريب على حسن الإصغاء، وحصر الذهن ومتابعة المتكلّم وسرعة الفهم[٢].

الاستماع على عدة عمليّات عقليّة كالاستبصار "التمييز، الرّبط، الاسترجاع، والمتابعة" ولا بدّ من تكاملٍ وتآزر لهذه العمليّات لتحقيق قدر من الإدراك والفهم والاستماع في طبيعته يتجاوز الكينونة الفسيولوجيّة للسمع إلى الكينونة الراغبة الّتي تختزن المسموعات بطريقة دقيقة ومنظمة، وعلى ذلك تكون الدلالة اللغويّة للفعل (استمع) ومصدره (استماع) قريبة من الدلالة الاصطلاحيّة الّتي عليها مدار قسط كبير من العمليّة التعليميّة التعلّميّة[٣].

---

(١) سورة النحل، ١٦/ ٧٨.

(٢) الفريق الوطني، منهاج اللغة العربيّة وخطوطه العريضة، ص ٣٠.

(٣) الحوري ورفيقه، مهارات اللغة العربيّة في الصّفوف الأربعة الأولى، ص ١٠٤.

ويذكر (شحاتة) في هذا المقام أنّ من بين العوامل المؤدّية إلى الخطأ الإملائي ضعف قدرة المتلقيّ على التمييز بين الأصوات المتقاربة في المخرج، وعدم تمثيل الطول المناسب للحركات القصار، وأنّ المستمع الجيّد يجب أنْ يقوى على التميز بمبدأ أصوات الحروف فيستطيع كتابتها وكتابة كلماتها كتابة صحيحة(١).

فعندما يتعرض الفرد لموقف الاستماع، يستطيع أنْ يميّز مقاطع الأصوات ويتعرف على ترتيبها، وهذا يساعد على تثبيت الصّور المكتوبة والمرئيّة، والوسيلة العمليّة إلى ذلك هي الإكثار من التهجئة الشفويّة لبعض الكلمات قبل كتابتها(٢).

ويستطيع المعلّم أنْ يدرك أثر الاستماع على صحّة الرّسم الإملائي عند تلاميذه في كثير من المواقف، فضعف تمييزهم السمعيّ لأصوات الحروف المتقاربة في المخارج قد يؤدّي إلى الخلط في كتابة كلمات تحتوي على هذه الحروف، كما أنّ ضعف قدرتهم على متابعة الصّور الصّوتيّة المسموعة، وترددهم في الكتابة، قد يؤدّيان بشكل أو بأخر إلى عدم قدرتهم على مسايرة زملائهم، وثمّ التخلف عنهم في الكتابة، وقد يؤدي هذا الضّعف أيضاً إلى بطء في الكتابة، وتأخر في التآزر السمعيّ الحركيّ عند هذه الفئة من التلاميذ، وقد يظهر هذا جلياً عند بعض التلاميذ حيث يبدؤون الكتابة الإملائية بدايةً سليمةً في بداية النص الإملائي ثم يعجزون عن مواكبة أقرانهم في استكمال كتابة المسموع لعدم قدرتهم على إدراك الوحدات الصوتيّة، ورسم الصّور الخطيّة لها، ولعلّ البطء في الرّسم وعدم اتباع المنهجيّة الصحيحة في تنظيم الحروف والكلمات، من أكثر

(١) شحاتة، أساسيّات في تعليم الإملاء، ص ٨.

(٢) إبراهيم، الإملاء والترقيم في الكتابة العربيّة، ص ١١.

العوامـل الّتـي تـؤدّي منفـردة أو مجتمعـة إلى وقـوع التلاميـذ في أخطـاء الرّسم الإملائي[١].

ومن أشكال الضّعف الأخرى الّتي تنـتج عـن الـبطء في الكتابـة القفـز عـن بعض الكلمات، وقد يكون هذا عائداً إلى ضعف قدرتهم على المتابعـة والإصـغاء ومواكبة الوحدات اللغويّة المسموعة أيضا. كما أنّ تكرار كتابة الكلمات خطأ هو مظهر آخر من مظاهر ضعف الكتابة الإملائية، ويعـزى إلى ضـعف التلاميـذ في إدراك الصّور الصّوتيّة المسموعة.

وهناك ما يشير الى أنّ الإصغاء الواعي من طرف التلميذ في مواقـف الكتابـة الإملائية، يجعله أقدر على التفريق بين كتابـة الكلـمات المتـشابهة في اللفـظ عنـد سماعه لها، حيث يربط بين ما يسمعه وبين ما يتوافر لديه من خبرة لغويّة مخزونة، ومثال ذلك التفريق بين كتابة (يحيا، يحيى) من خلال السياق يستطيع التلميـذ أنْ يميّز بين الاسم الّذي يكتبه بـالألف المقـصورة والفعـل الّـذي يكتـب بـالألف القائمة، ويكون اختياره هنا للصّورة الخطيّة الصحيحة قائمًا على توظيف القـدرة السمعيّة في التثبت مـن الـصّورة الخطيّـة الـصحيحة بجانـب توظيـف القاعـدة الإملائية المناسبة والمرتبطة بهذا الشاهد[٢].

كما أنّ للتلـوين الـصّوتيّ (التنغـيم) أثـره الفاعـل في صـحة رسـم الحـروف بأشكالها وفي موضعها من الكلمة حيث يؤثر ذلك في درجة الفهم، ويـشد انتبـاه

---

(١) محمد عيد، فن اللغة ودراستها، ص ١٠٨.

(٢) محمد أبو الفتوح شريف، الأخطاء الشائعة في النّحو والصّرف واللغة، ٩٨.

التلميذ ويعطيه مؤشراً على دلالة الألفاظ وزيادة معانيها وضوحاً، فيستطيع أنْ يرسم علامة الترقيم المناسبة، من تعجب، واستفهام، وتنصيص، ونقطة، تبعاً لذلك التلوين، وممّا لا شكّ فيه أيضاً أنّ اللّفظ السّليم للكلمة يساعد على التعرّف إلى الحروف المضعّفة، فيرسم التلميذ علامة التضعيف (ّ) على الحرف رسماً صحيحاً.

إنّ قدرة التلميذ على التمييز السمعيّ قد تجنبه خطأ إبدال الحروف بهذه الحركات. كما أنّ التعرّف إلى مواضع الوصل في المسموع قد تفيده في كتابة اللام الشمسيّة واللاّم القمريّة كتابة إملائيّة سليمة دون الخلط بينهما.

ومما يؤكد القدرة السمعيّة على أداء التلاميذ في الرّسم الإملائي، الدّراسة الّتي قام بها (Foully & Gziko) (١٩٨٥) والّتي هدفت إلى دراسة العلاقة القائمة بين المعرفة بقواعد اللغة والقدرة الإملائية، وأثر الاستماع إلى الصّور الصّوتيّة للكلمات في تحديد صورها الخطيّة، وبيان أثر عامل التذكّر والاستدعاء في كتابة الكلمات والتراكيب، حيث كشفت نتائج تطبيق أدوات الدراسة عن وجود علاقة ارتباطيّه دالّة بين درجات التلاميذ على اختبار الاستماع ودرجاتهم على اختبار الإملاء[(١)].

ويعزّز فكرة التّكامل من القدرة السّمعيّة والمعرفة بقواعد النّحو والصّرف وصحّة الرّسم الإملائيّ.

---

(١) Foully and Gziko, Determine the reliability validity and stability at the graduated dictation test. P.p.٥١-٦٤

أنّ القواعد الإملائيّة وسيلة لصحة الكتابة من الخطأ والقواعد النّحويّة وسيلة لتقويم القلم واللسان من الاعوجاج والزلل، والقراءة والنصوص وسيلتان لزيادة الثروة اللغويّة. وإذا كانت عمليتا القراءة والاستماع فكاً للرموز، فإن الكتابة والكلام هما عمليتا ترتيب الرموز الجزئيّة في مفاهيم كليّة، حيث أثبتت الدراسات الّتي قام بها الخبراء والمتخصصون في أساليب تعليم اللغة وتعلّمها وجود علاقة موجبة بين الكفاية اللغويّة والكفاية الإملائيّة، وبالمقابل فإن أخطاء التلاميذ في الرسم الإملائيّ قد يعود معظمها إلى ضعفهم أو قصورهم في المهارات اللغويّة الأخرى كالقراءة والاستماع والكتابة والتعبير[١].

فإن الحاجة تبدو ماسة الى التّسليم ببعض الحقائق الّتي تؤكد أنّ تعليم اللّغة بعامّة وتعليم مهارات الكتابة اليدويّة بخاصّة يجب أنْ ينطلقا من الوعي العميق لطبيعة المعرفة اللغويّة وبالعوامل الداخليّة والخارجيّة للمتعلّم، وهي الّتي تحدد بشكل أو بآخر كفاءته اللغويّة، وقدرته على توظيف ما يتوافر لديه من مكتسبات معرفيّة ولغويّة في اتخاذ القرار المناسب للسلوك اللغويّ الّذي يعتقد أنه الأفضل. ولعلّ في ذلك ما يؤكّد الحاجة إلى بذل المزيد من الاهتمام والعناية بأساليب تعليم التلاميذ كيف يتعلمون، وكيف يوظفون مهاراتهم في إنتاج اللغة واستخدامها.

مبادئ مقترحة لتبسيط النّحو

وللتغلّب على الصّعوبات النّحويّة والصّرفيّة الكتابيّة نقترح الأخذ بوسائل العلاج التّالية:

---

(١) السيد، في طرائق تدريس اللغة العربيّة، ص ٢٠٧.

١- الإكثار من التدريب على استعمال القواعد وممارسة استخدامها في حصّة القواعد أو في حصص فروع اللغة العربيّة الأخرى كالقراءة والتعبير والنّصوص والإملاء، فهذه المواد مواد تطبيقيّة لمادة النّحو، والتزام التلاميذ بذلك وعدم التهاون فيه، فمن شأن هذا التدريب أنْ يثبت القواعد، ويمكّن التّلاميذ من استعمالها بسهولة ويسر.

٢- تنقية النّحو وتبسيطه وتخليصه من الشوائب الّتي لا تفيد التلاميذ، وهذا واجب ينبغي أنْ تقوم به وزارات التربية والتّعليم في الدّول العربيّة مستفيدة في ذلك بالجهود الّتي بذلتها المجامع اللغويّة والمؤسّسات والمنظمات الدوليّة والباحثين. وتبدو أهميّة هذه الخطوة إذا عرفنا أنّ كتب النّحو العربيّ تمتلئ بتعريفات كثيرة ومصطلحات عديدة، ووجوه إعرابيّة مختلفة.

٣- تكافؤ المادة المقررة على كلّ مرحلة وفي كلّ صف مع مستوى النضج، فيكتفي في السنوات الأربع الأولى من المرحلة الأساسيّة بسماع الأساليب العربيّة الصحيحة وترديدها من غير تعرض للنّحو وتعريفاته وعلله. ثم تبدأ المرحلة الأساسيّة الثّانية بتقديم الأبواب الأساسيّة والهامّة التي يعتمد عليها تركيب الكلام كالجمل الاسميّة والفعليّة، وينبغي التدرّج في توزيع الموضوعات، فالتّلاميذ في المرحلة الواحدة مختلفون من حيث النّضج العقليّ، لذا ينبغي مراعاة توزيع الموضوعات بين الصّفوف المختلفة أيضاً، بحيث نختار أسهل الموضوعات في السنة الأولى، ونتدرج في الاختبار(١).

(١) أحمد عبد الرحمن حماد، عوامل التطوّر اللّغة ص ٤٨.

٤- أنْ تكون الموضوعات الّتي تستنبط منها قواعد النّحو والصّرف مما يألفه التلميذ، وحبّذا لو استفاد من القطع المقرّرة في كتاب المطالعة. وكلّما كانت الأمثلة واقعيّة ومن واقع البيئة الّتي يحياها التلميذ، كانت أقرب إلى فهم الدرس والإحاطة بمضمونه في سهولة ويسر.

٥- أنْ يوجد المعلّم لدى التلاميذ الدافعيّة إلى تعلّم النّحو، وشعور التلميذ أنّ للقواعد النّحويّة دوراً مهماً في الفهم والتعليم سيساعده على تعلّمها ويجعلها مستساغة مقبولة عنده.

٦- استخدام استراتيجيّات التعلّم الحديثة في تعليم قواعد النّحو والصّرف والإملاء، هذا ما ننوي القيام به.

ولتبسيط النّحو والصّرف ينبغي التركيز على المباحث النّحويّة الوظيفيّة الّتي تستخدم في الحياة، والابتعاد عن التّعمّق في دراسة القواعد القليلة الورود في حياة التلميذ. يسهمان بدرجة كبيرة في جسر للهوّة ما بين دراسة القواعد والتلاميذ.

وربط الموقف التّعليمي للقواعد النّحويّة بموضوعات لا تخرج عباراتها وأساليبها عن تلك الّتي تعرض للتلميذ كثيراً، ويستخدمها في تعبيراته، وتصادفه في قراءته، حتى يتفاعل معها ويشعر بحاجته إلى معرفتها، وجعل الموضوعات الّتي تعرض خلالها القواعد النّحويّة قريبة من بيئة التّلميذ ونشاطه اللغويّ، وربما كانت الأخطاء الّتي يقع فيها التّلاميذ، في أثناء التعبير الكتابيّ أو الشفويّ فرصة لإثارة المشكلات النّحويّة الّتي تدور حولها موضوعات

الدراسة[١]. والبدء بالموضوعات الشائعة وتأخير الموضوعات الأقل شيوعاً. ثمّ ضم الجزئيات المتناثرة، والتقليل من القيود والشروط والتعريفات والتقسيمات عند التقعيد. والتدرّج في تدريس القواعد النّحويّة والصّرفيّة وفقاً للمبادئ المعروفة في علم النفس فتنتقل من السهل الى الصعب، ومن المحسوس إلى المعقول، ولذلك يحسن أنْ تعمد إلى الطريقة العريضة في السنوات الأولى من التعلّم، والطريقة القاصدة في المراحل المتقدّمة.

الاهتمام بتدريب التلاميذ تدريباً منتظماً يقوم على المحاكاة، لأنّ هذا التدريب أساس تكون المهارات اللغويّة السليمة، على أنْ يراعي في هذه التدريبات أنْ تكون مناسبة لمستوى نمو التلاميذ وقدراتهم، وتركيزها على تعديل النطق العاميّ حتى تتكوّن لدى التلاميذ العادات اللغويّة الصحيحة[٢]. وإعطاء النصيب الأوفر من الاهتمام للتدريب والتطبيق لا لحفظ القاعدة. فضلاً عن الالتزام باللغة الفصحى في دروس القواعد، وفي غيرها داخل الصّف وخارجه، وحمل التلاميذ على التحدّث بها.

العناية ببيان معاني الأدوات اللغويّة، وطريقة استعمالها، وبيان أثرها الإعرابيّ من دون الدخول في تفاصيل الإعراب[٣]. ومراعاة أنْ يكون النشاط التعليميّ المتّصل بالقواعد النّحويّة خاضعاً لميول التّلاميذ وشغفهم بالحركة والنشاط

(١) محمد إسماعيل ظافر، التدريس في اللغة العربيّة، ص ٢٨٧ – ٢٨٨.

(٢) محمد عبد الغفار ورفاقه، طرق تدريس اللغة العربيّة، ص ٢٨٠ – ٢٨٩.

(٣) عباس محجوب، مشكلات تعليم اللغة العربيّة، ص ٨٧.

واللعب، فيقدّم لهم في صور استخدام لغوي مؤد لبعض الوظائف الّتي تتصل بحياتهم ونشاطهم بما تتسم به المرحلة العمريّة الّتي يمرّون بها. ومراعاة استخدام الوسائل التعليميّة في مواقف تعليم القواعد النحويّة بدون تكلف لأنّ حسن استخدام الوسائل التعليميّة في هذه المواقف الصّفيّة يضفي على الدرس فاعليّة وتشويقاً، ويحبب إلى المتعلّمين استخدام القواعد وظيفياً. هذه جملة من المبادئ الّتي تسهم بمجموعها في تبسيط النّحو والصّرف وتيسير فهمه من قبل التلاميذ.

الباب الثاني

تصنيف الأخطاء ومستوياتها

الفصل الأوّل: تصنيف الأخطاء

الفصل الثاني: مستويات الأخطاء

الباب الثّاني

تصنيف الأخطاء ومستوياتها

تمهيد

إنّ ما يحيّر العقل كثرة الأخطاء الشائعة على الرغم مما قُدّم من محاولات للتغلّب عليها، إلاّ أنّها ما تزال مسيطرة على كتابات معظم التلاميذ، لذا وَجَبَ على الباحثين القيام بدراسات علميّة دقيقة، ذات خطوات مدروسة تصل إلى نتائج إيجابيّة واضحة.

فعمدنا إلى هذه الدراسة، آملاً أنْ نصل إلى نتائج تَحدُ من الخطأ، وتسهم في معالجة الضّعف عند تلامذة المرحلة المدروسة.

فقمنا بوضع الباب الثاني الّذي تضمّن فصلين، الأول بعنوان تصنيف الأخطاء والثاني بعنوان مستويات الأخطاء.

في الفصل الأول تحديد لمراتب الأخطاء، وتصنيف دقيق من خلال جداول بيانيّة توضح نسبة الخطأ ومدى شيوعه، وترتيب للأخطاء بحسب شيوعها في المرحلة المدروسة (السّابع، الثّامن، التّاسع).

واشتمل الفصل الثاني على تحديد مستويات الأخطاء الأربعة ودراستها بالتفصيل، وبيان أسباب الضّعف الّتي لها علاقة بالمستويات المختلفة، ثمّ قمنا بتحديد أهداف تدريس النحو، وأسباب الضعف فيه.

الفصل الأول

تصنيف الأخطاء

تمهيد

لم يكن همّنا في هذه الدراسة أنْ نجتهد فنحكم على الظاهرة بالخطأ أو الصواب، إلا أنْ تأتي عرضاً غير مقصود إليه، لأنّ ذلك جُهد أصحاب التصحيح الّذين أكثروا من القول في التخطيء والتصويب، وإنّما كان الجهد البارز في هذه الدراسة ينصب على تصنيف الأخطاء وتحديد عوامل الوقوع في الأخطاء المتكررة.

وبمتابعة هذه المسألة بصورة ميدانيّة، لاحظت أنَّ جُلّ الأخطاء الّتي تضيق بها تتكرر لدى أصحابها على نحو مشترك، وأصبح السؤال لدي، لماذا يلتقي التلاميذ على الخطأ في هذه الموضوعات بأعينها؟

فكان لا بد لي في هذا الفصل من التصنيف الدقيق من خلال جداول بيانيّة تحدد مراتب الأخطاء المتكررة وماهيتها، ثم قمنا بترتيب الأخطاء الإملائيّة والنحويّة والصرفيّة الكتابيّة عند تلاميذ الصّفوف (السابع، الثامن، التاسع) ترتيباً تنازلياً يحدد الأخطاء المتكررة بشكل كبير عند الفئة المستهدفة بالدراسة، وكان هذا الترتيب يعتمد على مقارنة بين الأعمال الكتابيّة عند التلاميذ والاختبارات التي قدّمها التلاميذ سواء التشخيصيّة أو التّحصيليّة.

أ- تصنيف الأخطاء

يمثل الخطأ همّاً عريضاً في حياتنا العمليّة والتعليميّة والعامة. وبعدما قمنا بتحديد مفهوم الخطأ، وبيان المعايير المعتمدة في تحديد الأخطاء، وتحديد عوامل

الخطأ النحويّ والصّرفيّ والإملائيّ الكتابيّ، نَصِلُ إلى تصنيف الأخطاء، لذا سنقوم بالبحث حول عوامل الوقوع في الخطأ المتكرر، وتصنيف الأخطاء الشائعة معتمدين على نتائج الاختبارات والمقابلات وتحليل كراسات التلاميذ وتحليل النتائج السابقة لتحديد مدى شيوع الأخطاء، ثم الانتقال إلى العوامل التي تحدد مستوى التلاميذ.

١- عوامل الوقوع في الأخطاء المتكررة

تنحصر عوامل الوقوع في الأخطاء بحسب الدّراسات النّظريّة المنشورة إلى وجود اللهجات المتعدّدة وأثرها على النظم الصوتيّة والصرفيّة والنحويّة والدلاليّة، وتناقض القدامى واختلاف المحدثين، وازدواجيّة الفصحى والعاميّة في العربيّة، فضلاً عن توهّم أصالة الحرف مثل التقييم وهو تقدير القيمة إلى مادة (قَوَمَ) وقال القيمة إلى (قوّم) فهي (قَوْمة) جُعلت الواو ساكنة بعد كسر يائها، كما في ميزان وأصلها موازن بدليل (وَزَنَ) فالأصل في القيمة هو الواو لا الياء، وهكذا يكون قول القائل قيّم وتقييم ويجري على توهم أصالة الياء في هذه المادة ما هو بأصل[١].

وهناك جملة من الأخطاء مردها إلى التقدير الشكليّ (التقديم والتأخير)، وأخطاء يفسّرها العُزُوف عن تقصير أبنية الكلم واختزالها مثل عدم حذف حرف العلّة من آخر الفعل المضارع المعتل الآخر مجزوماً. وأخطاء الرسم الناجمة عن محاكاة المنطوق ويعتبر عدم الاستقرار الانفعالي والعقليّ والجسديّ عند

(١) نهاد الموسى، اللغة العربيّة وأبناؤها، ص ١٢٨.

التّلاميذ من أبرز عوامل الوقوع في الأخطاء فالمعلّم لا يلتفت إلى أخطاء التلاميذ ومعالجتها لكثرة ما فيها من إعجام، فيهمل أسس النهج السليم ويعتمد الأداء وفق الأصول المجرّدة(١).

٢- العوامل الّتي تحدد مستوى التلاميذ

اتفقنا أنّ التّلاميذ هم محور العمليّة التعليميّة الّذين تخضع لهم كافّة الوسائل والأساليب، وتُبنى الأنشطة المنهجيّة داخل المدرسة وخارجها من أجل إعدادهم للحياة بشكل سويّ وفعّال، فيُقبل على الدّراسة إذا شعر بأنها تلبي حاجاته، وترضي ميوله واهتماماته، وينفر منها إذا ما التزمت الأصول المجردة والقوانين المعقّدة. وعلى الرغم من ذلك فإنّ النظم التعليميّة توفر الإمكانات والتّسهيلات لتيسير العمليّة التعليميّة ضمن القدرات المتاحة. ويجدر بنا بين الحين والآخر الوقوف لقياس مدى التغير في السلوك التعليميّ للتّلاميذ لذا وَجَبَ علينا أنْ نحدّد مستوى التّلاميذ من خلال ما يلي:

١- الأدوات المُحدّدة الّتي تتضمن الأعمال الكتابيّة الّتي يقوم بها التّلاميذ داخل غرفة الصّف وخارجها، بطاقات رصد الأداء للتّلاميذ وتحديد مستوياتهم، الزّيارات الصفيّة وملاحظةِ أداء التّلاميذ، الاختبارات بأنواعها، التدريبات الّتي تطبّق على التلاميذ مع الالتزام بالاعتبارات الّتي ينبغي مراعاتها عند وضع التدريبات مثل أنْ تكون مستوحاة من واقعهم، ومن لغتهم اليوميّة، ومتناسبة مع قدراتهم ومستوياتهم ورغباتهم وتجاربهم، وأنْ تسهم في ترقية

(١) حسن شحاته، أسباب الأخطاء الإملائيّة وطريقة علاجها، ص ١٥٤-١٧٠.

التفكير واستخدام الفصحى، وأنْ تحرص على تنويع التّدريبات كمّاً وكيفاً، بحيث تراعي الخصائص العقليّة للتّلاميذ، وتراعي الفروق الفرديّة وتقديم التدريب الكافي[(١)].

ومن الأدوات المحددة أيضاً الدقّة في اختيار النّصوص بحيث تكون: شائعة، واضحة، قصيرة، غير مملّة، مشتملة على ما ينمي ثقافة التلاميذ، ويزيد من خبراتهم، غير معقّدة، تركّز على مهارة واحدة[(٢)].

٢- النّواحي النفسيّة والعقليّة وتنحصر بالجهل والانطواء والانفعال وانخفاض مستوى الذكاء وعدم الاستقرار الانفعالي وفقدان القدرة على تميز الأصوات المتقاربة في المخرج وضعف التذكّر[(٣)].

٣- النّواحي الجسديّة ويُقصد بها كل ما يتعلّق بالصّحّة العامّة، كالعلل الجسديّة (قصر النظر، ضعف السمع، عيوب في النطق) وعدم الاتساق الحركيّ، وعدم نضج القوة العضليّة والعصبيّة لديهم.

٤- النّواحي الاجتماعيّة ويندرج تحتها الفقر الشديد وسوء التغذية، والوضع المعيشي للتلاميذ فضلاً عن الوضع السّكني لهم ومدى التوافق بين أفراد الأسرة والجو الاجتماعيّ العام لأسرة.

---

(١) عباس محجوب، مشكلات تعليم اللغة العربيّة، ص ٢٦٦.

(٢) محمّد عبد القادر أحمد، طرق تعليم اللغة العربيّة، ص ٢٦٦.

(٣) Patterson AC: **"A review of research in spelling, studies in spelling"**. p.p ٦٠-٦٧.

٥- النّواحي السلوكيّة، تتعلّق بالتّلاميذ أنفسهم فهي تصرّفات إراديّة تخرج منهم فتعزّز إنْ كانت إيجابيّة وتغيّر إنْ كانت سلبيّة. ومن هذه السّلوكيات: الغياب المتكرر والرفض المستمر والتردد وعدم الانتباه وعدم ثقة التلميذ بما يكتبه وعدم الانسجام مع زملائه.

٦- عوامل عامّة كإهمال المعلّم لبعض التّلاميذ متخلّفين عن ركب زملائهم، عدم قدرة التلاميذ على التعبير عما يجول في أنفسهم بصورة سليمة يجعلهم عدوانيين(١).

٧- عوامل داخليّة ذات علاقة بالتّلاميذ مثل قدراتهم المختلفة، واستعدادهم لاستقبال التعليم الجديد، وميولهم وتوجهاتهم ورغباتهم وتقارب أعمارهم(٢).

٨- عوامل خارجيّة لها علاقة مباشرة بالتلاميذ ترتبط بخصائص اللّغة العربيّة وما فيها من قلب وحذف وزيادة، والمعلّم وما يتعلق بخبراته، ومؤهلاته وثقافته، ورغبته في مزاولة مهنة التّعليم، وطرائق التدريس والأساليب الّتي يستخدمها في تدريس التلاميذ، والوسائل التعليميّة والتقنيات التربويّة، والمنهاج ومدى مواءمته لرغبات التلاميذ وحاجاتهم، والخصائص النمائيّة عند التلاميذ كالتوافق بين المادّة والعمر العقليّ للتلاميذ(٣).

---

(١) عبد الفتاح المصري، لماذا ينشأ تلاميذنا ضعافاً في اللّغة، ص ٤٥.

(٢) الروسان، مبادئ الثقافة العامة في اللغة العربيّة، ص ١٥٥.

(٣) الروسان، مبادئ الثقافة العامة في اللغة العربيّة، ص ١٥٥.

٩- عوامل تتعلّق بالإدارة المدرسيّة، هناك جملةٌ من العوامل تتعلّق بالبناء الهرمي الضعيف في التدريس، يعود ذلك لقوانين الرسوب والنجاح. وعدد التلاميذ الكبير في الصّف الواحد، وقِدم الأبنية المدرسيّة وقِدم الأثاث المدرسي وازدواجيّة الدوام المدرسيّ وقلّة التعاون مع المدرسة الموازية (التلفاز، المسجد، الإذاعة) [١].

ويبدو أنّ هذا الواقع غير مقتصر على مؤسّسة تعليميّة دون غيرها فهذا واقع مجمل مدارس وكالة الغوث الدوليّة في جميع الأقطار المضيفة[٢].

والتلميذ هو التلميذ، والمعلّم نفسه يتعرض لظروف قلّما تكون غير متشابهة، والمنهاج هو المتغير بحسب ما يطبّق في الأقطار المضيفة، ولا نظن أنّ أحكامنا على هذا الواقع تحمل القسوة أو المبالغة. نكادُ نجزمُ أنّ عوامل الوقوع في الأخطاء المتكرّرة تكاد تكون متشابهة لأن اللّغة العربيّة أساس تدريس جميع المواد التعليميّة، والظروف الخاضعة لها العمليّة التعليميّة في الأقطار المضيفة متشابهة أيضاً.

ب- حصر الأخطاء الشائعة

ينبغي أنْ ندرك أنّ عمليّة حصر الأخطاء ليست باليسيرة فلها متطلبات وتحتاج إلى جملة من المقومات حتى نصل إلى صفة الشيوع في الأخطاء، ومن

(١) عبد الفتاح المصري، لماذا ينشأ تلاميذنا ضعافاً في اللغة، ص ٤٥.

(٢) الأقطار المضيفة: التي تُسكن الفلسطينيين على أرضها مثل (الأردن، سوريا، لبنان).

أهمها: أنْ تكون هذه الأخطاء متكرّرة في كتابات الخاصّة والعامّة، وأنْ تشكّل عبئاً على أفراد المجتمع، ليتصدّى لها نفرٌ من الباحثين في الدّراسة والتحليل وصولاً إلى نتائج تقنع القائمين على العمليّة التعليميّة.

وعمليّة حصر الأخطاء تتمُّ دائماً بأساليب تقليديّة شائعة، وذلك ما يقوم به المعلّم من جهد فردي لحصر الأخطاء من خلال كتابات التلاميذ في كراسات الإملاء وكراسات التعبير وكراسات المواد الدّراسيّة المختلفة. فضلاً عن الامتحانات فيعمد إلى رصدها في بطاقات رصد الأخطاء. وهذا الأسلوب يمكنّا من الاهتمام بالشّائع منها، وأحياناً يتم تخصيص قائمة للأخطاء المشتركة لمعظم التّلاميذ. إن اعتماد أسلوب التشخيص المستخدم في بعض الاختبارات المقنّنة[1]. واختيار كلمات صعبة في الرّسم الإملائي، تكثر الأخطاء فيها واختبار التّلاميذ فيها يكشفان لنا طائفة من الأخطاء المتكرّرة يشترك التّلاميذ فيها. إذاً يمكن حصر الأخطاء المتكرّرة والشائعة من خلال بطاقات رصد الأعمال الكتابيّة، الاختبارات المقننة، واختيار كلمات متوقع الخطأ فيها.

ج- تصنيف الأخطاء الشائعة

إنّ عمليّة تصنيف الأخطاء المتكرّرة تحتاج إلى عمل دقيق وجهدٍ متواصل وتوفير أدوات مساعدة لنصل إلى معيار الدّقة في عمليّة التصنيف، لذا فإنّ السير في خطوات مرتبة يمكننا تحقيق هذه الغاية.

(١) محمد عبد القادر أحمد، طرق تعليم اللغة العربيّة، ص ٢٧١.

١- طريقة التصنيف

١- حصر الأخطاء الشائعة في الموضوعات الإملائيّة والنّحويّة والصّرفيّة الكتابيّة للصفوف (السّابع، الثّامن، التّاسع) في الاختبارين التشخيصيّ والتحصيليّ، وبيان نسبة الخطأ من خلال تحديد الإجابات الخاطئة.

٢- الاطلاع على كراسات الفئة المستهدفة من كل صف (السّابع، الثّامن، التّاسع) ورصد الأخطاء على بطاقات رصد وتحديد الإجابات الخاطئة للتلاميذ، وبيان نسبة الخطأ المئوية.

٣- مراعاة العدد نفسه للفئة المستهدفة في تقديم الاختبار وكذلك في تحليل كراسات التلاميذ للصّفوف (السّابع والثّامن والتّاسع).

أ. بلغ عدد الذين تقدموا للاختبار في الصّف السابع "٤٥٠" تلميذاً وتلميذة.

ب. بلغ عدد الذين تقدموا للاختبار في الصّف الثامن "٤٠٠" تلميذٍ وتلميذةٍ.

ج. بلغ عدد الذين تقدموا للاختبار في الصّف التاسع "٣٥٠" تلميذاً وتلميذة.

د. بلغت عدد الكراسات التي تم الاطلاع عليها للصّف السابع "٤٥٠" كراسة.

هـ. بلغت عدد الكراسات التي تم الاطلاع عليها للصّف الثامن "٤٠٠" كراسة.

و. بلغت عدد الكراسات التي تم الاطلاع عليها للصّف التاسع "٣٥٠" كراسة.

٢- تصميم جداول لتحديد وتصنيف الأخطاء

ويحتوي الجدول على ما يأتي:

١- عنوان الأخطاء الإملائيّة الكتابيّة للصّف السابع للعام الدراسي ٢٠٠٠/ ٢٠٠١.

٢- جدول يحدد نوع الخطأ ونسبته المئوية.

٣- رسم الجدول ويحتوي على:

أ. رقم الموضوع.

ب. نوع الموضوع.

ج. نوع الخطأ.

د. عدد الإجابات الخاطئة في الاختبارين (التشخيصيّ والتحصيليّ).

ه. عدد الإجابات الخاطئة في كراسات التلاميذ وهي الأعمال الكتابيّة اليوميّة[1].

و. النسبة المئوية للأخطاء المرتكبة في الاختبارين (التشخيصيّ والتحصيليّ)[2].

ز. النسبة المئوية للأخطاء المرتكبة في كراسات التلاميذ.

---

(١) كرّاسات التّلاميذ: تقتصر على الأعمال الكتابيّة اليوميّة المرافقة للتّلاميذ.

(٢) الاختبار: أسئلة مقنّنة وهادفة تُسهم في تحديد الأخطاء المتكرّرة إذا ما أحسن بناؤها.

د- الأخطاء الإملائيّة الكتابيّة للصّف السّابع الأساسي للعـام الـدراسي ٢٠٠٠/ ٢٠٠١م

جدول رقم (١٣)

جدول يحدد نوع الخطأ ونسبته (عدد التلاميذ ٤٥٠ تلميذاً وتلميذة)

الرقم	نوع الخطأ حسب الموضوعات	عدد الإجابات الخاطئة		النسبة المئوية ٪	
		الاختبار	الكراسات	الاختبار	الكراسات
١-	الألف اللينة (القائمة والمقصورة)				
	عدم قدرة التلاميذ على التفريق بين الألف القائمة والألف المقصورة في الكتابة.	١٨٠	١٥٠	٪٤٠	٪٣٣
	عدم تطبيق القاعدة في أثناء الكتابة.	٢٠٠	٢٢٠	٪٤٤	٪٤٨
٢-	الأسماء الموصولة.				
	عدم وضع الشدّة ّ) الدالة على التّضعيف على حرف اللام.	٢٨٦	٢٤٩	٪٦٣	٪٥٥
	رسم الألف المحذوفة وإظهارها.	٢٢٦	٢١٠	٪٥٠	٪٤٦.٦
٣-	الهمزة المتطرّفة.				
	تصور رسم خاص لبعض الكلمات.	٢٣٠	٢٣٥	٪٥١	٪٥٢
	عدم رسم الصّورة الصوتيّة في مكانها وبشكلها الصحيح.	٢٢٠	٢٢٧	٪٤٨.٨	٪٥٠.٤

الرقم	نوع الخطأ حسب الموضوعات	عدد الإجابات الخاطئة		النسبة المئوية ٪	
		الاختبار	الكراسات	الاختبار	الكراسات
٤-	حرف الشرط إنّ المدغم بـ ما: إمّا.				
	أ. عدم وضع الشدّة(ّ) على الميم عند الإدغام.	٢٥٨	٢٦٥	٥٧.٣٪	٥٨.٨٪
٥-	الظروف المضافة إلى إذ				
	الخلط في كتابة الهمزة عند الاتصال والانفصال.	٢٥٥	٢٥٠	٥٦.٦٪	٥٥.٥٪
	إغفال تنوين الكسر في نهاية الكلمة.	٢٧٠	٢٨٨	٦٠٪	٦٤٪
٦-	حرف الفاء المتصل بلام الأمر				
	عدم ضبط الفعل المضارع بالحركة الإعرابيّة المناسبة.	١٦٩	١٥٠	٣٧.٥٪	٣٣.٣٪
	نسيان لام الأمر وإدخال الفاء على الفعل المضارع مباشرة.	١٦٠	١٢٧	٣٥.٥٪	٢٨.٢٪
٧-	كتابة مئة				
	الخلط في كتابة مائة ومئة.	٢٢٠	٢٠٥	٤٨.٨٪	٤٥.٥٪
	عدم استخدام الضوابط الحركيّة.	٢٢٥	٢٣٨	٥٠٪	٥٢.٨٪
٨-	كتابة إنْ شاء الله، إنشاء، لئلاّ كأنّ، لأنّ				
	عدم كتابة الشدّة(ّ) على بعض الكلمات.	٢٩٨	٣١٠	٦٦٪	٦٨.٨٪
	الخلط في عملية ضبط الحركات.	٢٩٠	٢٨٥	٦٤.٤٪	٦٣.٣٪
	الخلط في الكتابة بين إن شاء الله وإنشاء.	٢٨٠	٢٩٥	٦٢٪	٦٥.٥٪
٩-	تثنية الكلمات المنتهية بهمزة متطرّفة				

الرقم	نوع الخطأ حسب الموضوعات	عدد الإجابات الخاطئة		النسبة المئوية ٪	
		الاختبار	الكراسات	الاختبار	الكراسات
	عدم رسم الصّور الصوتيّة للهمزة المتطرّفة في مكانها وبشكلها.	٢٥٠	٢٥٥	٪٥٥.٥	٪٥٦.٦
	الخلط بين الوصل والفصل لألف التثنية الّتي تأتي بعد الهمزة المتطرّفة.	٢٣٩	٢٦٠	٪٥٣	٪٥٧.٧
-١٠	ألف التفريق				
	وضع ألف التفريق في غير مكانها.	٢٥٥	٢٨٠	٪٥٦.٦	٪٦٢.٦
	حذف الألف الّتي تلحق بواو الجماعة.	٢٥٠	٢٦٠	٪٥٥.٥	٪٥٧.٧

هـ- ترتيب الأخطاء بحسب نسبة شيوعها بين تلاميذ الفئة المستهدفة في الإملاء للصّف السّابع الأساسيّ.

١- عدم كتابة الشدّة (ّ) على بعض الكلمات: لئلاّ، كأنّ، لأَنّ، إنْ شاء الله، إنْشاء.

٢- الخلط في ضبط الحركات في كتابة إنْ شاء الله وإنشاء ولَئِنْ.

٣- عدم وضع الشدّة (ّ) الدالة على التضعيف لحرف اللام في الأسماء الموصولة (الّتي، الّذي).

٤- الخلط في الكتابة بين إنْ شاء الله، إنشاء.

٥- إغفال تنوين الكسر في نهاية الكلمة (الظروف المضافة إلى إذ) حينئذٍ، وقتئذٍ.

٦- عدم وضع الحركة الإعرابيّة (ّ) على الميم عند الإدغام (إمّا).

٧- الخلط في كتابة الهمزة عند الاتصال والانفصال (ليلئذٍ، عندئذٍ).

٨- وضع ألف التفريق في غير مكانها.

٩- حذف الألف التي تلحق بواو الجماعة.

١٠-عدم رسم الصّور الصّوتيّة للهمزة المتطرّفة في مكانها وبشكلها الصحيح/ التثنية.

١١-الخلط بين الوصل والفصل لألف التثنية الّتي تأتي بعد الهمزة المتطرّفة (كفئان، رزءان).

١٢-تصور رسم خاص لبعض الكلمات مثل: (امرئ) فهي ترسم بهذا الشكل وتقرأ خطأ (امرئ)، وإن كانت منصوبة، والصواب في أنْ تكتب الهمزة على الألف في النصب، وعلى الواو في الرفع وتكون الراء مفتوحة مع الألف، ومضمومة مع الواو، ومكسورة مع الياء.

١٣-عدم استخدام الضوابط الحركيّة في كتابة مِئَة (مِئَة) حسب موقعها.

١٤-رسم الألف المحذوفة وإظهارها في الأسماء الموصولة.

١٥-الخلط بين كتابة (مِئَة، مائة).

١٦-عدم رسم الصّورة الصّوتيّة للهمزة المتطرّفة في مكانها وبشكلها الصحيحين.

١٧-عدم تطبيق قاعدة الألف اللّينة في أثناء الكتابة.

١٨-عدم التفريق بين الألف القائمة والألف المقصورة في الكتابة.

١٩-عدم ضبط الفعل المضارع بالحركة الإعرابيّة المناسبة.

٢٠-نسيان لام الأمر وإدخال الفاء على الفعل المضارع مباشرة.

و- الأخطاء النحويّة والصرفيّة الكتابيّة للصّف السّابع الأساسيّ لعام الدراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١. حسب الموضوعات المدرجة في الكتاب.

جدول رقم (١٤)

تحديد نوع الخطأ ونسبته في النّحو والصّرف.

الرقم	نوع الخطأ حسب الموضوعات	عدد الإجابات الخاطئة		النسبة المئوية ٪	
		الاختبار	الكراسات	الاختبار	الكراسات
١-	الجملة الفعليّة				
	عدم التنبه إلى ما في الجملة من تقديم وتأخير.	١٥٥	١٢٠	٣٤.٤٪	٢٦.٦٪
	ملاصقة الفعل للفاعل.	١٢٠	١٢٥	٢٦.٦٪	٢٧.٧٪
٢-	الفعل اللازم والفعل المتعدي				
	عدم القدرة على تحويل الفعل اللازم إلى فعل متعدٍّ.	٢٧٠	٢٨٠	٦٠٪	٦٢٪
	عدم المعرفة بالأفعال الّتي تُعدّى بحروف الجر.	٣٠٠	٢٨٣	٦٦.٦٪	٦٢.٨٪
٣-	الفعل المبني للمعلوم والفعل المبني للمجهول	٢٨٠	٢٧٠	٦٢٪	٦٠٪
	عدم ضبط الحركة الإعرابيّة للفعل المبني للمجهول.	٢٧٥	٢٦٥	٦١٪	٥٨.٨٪

الرقم	نوع الخطأ حسب الموضوعات	عدد الإجابات الخاطئة		النسبة المئوية ٪	
		الاختبار	الكراسات	الاختبار	الكراسات
	تثنية الفعل وجمعه إذا كان نائب الفاعل دالاً على جمع أو مثنى.	٢٨٥	٢٦٨	٦٣٪	٥٩.٥٪
	عدم المطابقة في التذكير والتأنيث بين الفعل ونائب الفاعل.	٢٨٢	٢٩١	٦٢.٨٪	٦٤.٦٪
	عدم القدرة على الإعراب السليم.				
٤-	الفعل الصحيح والفعل المعتل				
	عدم حذف حرف العلّة من آخر الفعل المضارع المجزوم.	٢٥٨	٢٦١	٥٧٪	٥٨٪
	حذف حرف العلّة وهو غير مجزوم.	٢٥٠	٢٤١	٥٥.٥٪	٥٣.٥٪
	عدم وضع حركة النصب على الفعل المضارع المعتل الذي آخره واو أو ياء.	٢٦٦	٢٣٥	٥٩٪	٥٢٪
	الخلط بين الفعل الصحيح والمعتل عندما يكون الفعل مهموزاً أو مضعّفاً.	٢٨٥	٢٧٥	٦٣٪	٦١٪
٥-	الأفعال الخمسة				
	عدم حذف النون في حالتي النصب والجزم عند الكتابة.	٢٣٥	٢٣٨	٥٢٪	٥٢.٨٥٪
	الأخطاء الإعرابيّة المتكررة.	٢٤٥	٢٦٠	٥٤٪	٥٧.٧٪
	إسقاط نون الإعراب في حالة الرفع.	٢٢٠	٢٥٠	٤٨.٨٪	٥٥.٥٪
٦-	نواصب الفعل المضارع.				
	نصب الفعل المضارع بعد (هل).	٢٥٠	١٩٥	٥٥.٥٪	٤٣٪

الرقم	نوع الخطأ حسب الموضوعات	عدد الإجابات الخاطئة		النسبة المئوية ٪	
		الاختبار	الكراسات	الاختبار	الكراسات
	ب. عدم وضع الحركة الإعرابيّة على الفعل المضارع المنصوب.	٢٠٠	٢١٠	٤٤٪	٤٦.٦٪
	ج. وضع الحركة الإعرابيّة على الفعل المضارع المنتهي بألف.	١٨١	١٩٦	٤٠٪	٤٣.٥٪
٧-	الفعل المضارع المجزوم.				
	عدم حذف حرف العلّة مع الجزم.	٢٤٠	٢٦٦	٥٣٪	٥٩٪
	الخلط في وضع الحركة الإعرابيّة إذا كان الفعل المضارع المجزوم مضعّفاً.	٢٥٨	٢٣٨	٥٧٪	٥٢.٨٪
٨-	أسماء الاستفهام.				
	الخلط في استخدام أسماء الاستفهام.	٢١٠	٢٠٠	٤٦.٦٪	٤٤.٤٪
	عدم التطابق بين أداة الاستفهام	٢٣٠	٢٥٥	٥١٪	٥٦.٦٪
	والجملة المستفهمة.	١٨٥	١٩٥	٤١٪	٤٣٪
	عدم وضع إشارة الاستفهام في نهاية جملة الاستفهام.				
٩-	إنّ وأخواتها				
	عدم التنبه لما في الجملة من تقديم	١٨٠	٢١٣	٤٠٪	٤٥٪
	وتأخير.	٢٠٠	٢١٥	٤٤٪	٤٧.٧٪
	إعمال أدوات غير عاملة في التركيب.	١٩٠	١٧٦	٤٢٪	٣٩٪
	وقوع خبر إنّ مقدّماً (شبه جملة) فقد يوهم البعض فيظنون الاسم المؤخر خبرها فيرفعونه.				
١٠-	الإضافة				

الرقم	نوع الخطأ حسب الموضوعات	عدد الإجابات الخاطئة		النسبة المئوية ٪	
		الاختبار	الكراسات	الاختبار	الكراسات
	تعريف العدد المضاف.	٢٧٠	٢٩١	٦٠٪	٦٤.٦٪
	إضافة الشيء إلى نفسه.	٢٧٢	٢٨٨	٦٠.٤٪	٦٤٪
	الفصل بين المضاف والمضاف إليه.	٢٨٠	٢٨٥	٦٢٪	٦٣٪
	الفصل بين المضاف والمضاف إليه بعطف على المضاف.	٢٩٠	٢٨٦	٦٤٪	٦٣.٥٪

ز- ترتيب الأخطاء بحسب نسبة الشيوع والتكرار عند تلاميذ الفئة المستهدفة للصّف السّابع الأساسيّ في مادة النّحو والصّرف بالتوافق بين الاختبار والكراسات.

١- الفصل بين المضاف والمضاف إليه بعطف على المضاف مثل شرح وتحقيق فلان والصواب شرح فلان وتحقيقه.

٢- عدم المعرفة بالأفعال التي تُعدّى بحروف الجر، وهي متعدّية بنفسها.

٣- الخلط بين الفعل الصحيح والفعل المعتل عندما يكون مهموزاً أو مضعّفاً.

٤- عدم المطابقة في التذكير والتأنيث بين الفعل ونائب الفاعل.

٥- عدم القدرة على الإعراب السليم للفعل المبني للمجهول ونائب الفاعل.

٦- الفصل بين المضاف والمضاف إليه.

٧- عدم ضبط الحركة الإعرابيّة للفعل المبني للمجهول (في حالتي الماضي المضارع).

٨- تثنية الفعل وجمعه إذا كان نائب الفاعل دالاً على جمع أو مثنى.

٩- إضافة الشيء إلى نفسه (تناول طعام الغداء، فإن الطعام هو الغداء).

١٠- تعريف العدد المضاف مثل (على الثلاثة رجال).

١١- عدم القدرة على تحويل الفعل اللازم إلى فعل متعدٍّ.

١٢- عدم وضع حركة النصب على الفعل المضارع المعتل الذي آخره واو أو ياء.

١٣- الخلط في وضع الحركة الإعرابية إذا كان الفعل المضارع المجزوم مضعّفاً أو عند التخلص من التقاء الساكنين.

١٤- عدم حذف حرف العلّة من آخر الفعل المضارع المجزوم الّذي يسبقه حرف جزم.

١٥- حذف حرف العلّة وهو غير مجزوم.

١٦- نصب الفعل المضارع بعد (هل) وهي حرف استفهام لا يعمل.

١٧- الأخطاء الإعرابيّة المتكررة للأفعال الخمسة.

١٨- عدم حذف حرف العلّة مع الجزم، مثل: لم يأتي، الصواب: لمْ يأْتِ.

١٩- عدم حذف النون في حالتي النصب والجزم عند الكتابة (للأفعال الخمسة).

٢٠- عدم التطابق بين أداة الاستفهام والجملة المستفهمة.

٢١- إسقاط نون الإعراب في حالة الرفع للأفعال الخمسة.

٢٢- الخلط في استخدام أسماء الاستفهام.

٢٣- إعمال أدوات غير عاملة في التركيب لأن وأخواتها. مثل كأنَّ عندما تدخل على ما فإنها تبطل عملها.

٢٤- عدم وضع الحركة الإعرابيّة على الفعل المضارع المنصوب.

٢٥- وقوع خبر إنّ شبه جملة مقدّم على الاسم، فقد يوهم بعض التلاميذ فيظنون الاسم المؤخّر خبرها فيرفعونه.

٢٦- عدم وضع إشارة الاستفهام في نهاية جملة الاستفهام.

٢٧- عدم التنبه لما في الجملة من تقديم وتأخير في موضوع إنّ وأخواتها.

٢٨- وضع الحركة الإعرابيّة على الفعل المضارع المنتهي بألف وفي هذا يكون النصب بالفتحة المقدرة.

٢٩- عدم التنبه إلى ما في الجملة الفعليّة من تقديم وتأخير مثل إياك نعبد.

٣٠- ملاصقة الفعل للفاعل.

ح- الأخطاء الإملائيّة الكتابيّة للصّف الثّامن الأساسيّ للعام الدراسيّ ٢٠٠٠/ ٢٠٠١.

عدد التلاميذ ٤٠٠ تلميذٍ وتلميذةٍ، عدد الكراسات ٤٠٠ كراسة. حسب الموضوعات المدرجة في الكتاب.

جدول رقم (١٥)

نوع الخطأ ونسبة الإملاء للصّف الثّامن

الرقم	نوع الخطأ حسب الموضوعات	عدد الإجابات الخاطئة		النسبة المئوية ٪	
		الاختبار	الكراسات	الاختبار	الكراسات
١-	الألف اللّينة				
	عدم تطبيق القاعدة في أثناء الكتابة	١٦٧	١٧٢	٤١.٥٪	٤٣٪
	كتابة الألف اللّينة القائمة مقصورة لعدم قدرة التلاميذ على التفريق.	١٦٦	١٥٣	٤١.٥٪	٣٨.٢٥٪
٢-	همزة القطع وهمزة الوصل				
	أ. رسم همزة القطع في موضع همزة الوصل.	٢٦٥	٢٧٨	٦٦٪	٦٩.٥٪
٣-	ألف التفريق				
	حذف الألف الّتي تلحق بواو الجماعة.	٢٨٠	٢٨٥	٧٠٪	٧١٪
	وضع ألف التفريق في غير مكانها.	٢٧٨	٢٧٤	٧١.٨٪	٦٨.٥٪
٤-	التاء المربوطة والتاء المبسوطة والهاء.				
	الخلط بينهما في الكتابة لعدم قدرة التلاميذ على التفريق بينهما.	١٩٣	١٨٦	٤٨٪	٤٦.٥٪
٥-	الحروف المتقاربة في المخرج.				
	أ. عدم التفريق بين الأصوات المتقاربة في المخرج في أثناء الاستماع تؤدّي إلى خلط في فهم دلالات الألفاظ.	١٥٢	١٦١	٣٨٪	٤٠٪
٦-	رسم الهمزة المتوسطة.				
	رسم الهمزة في غير موضعها.	٣٠١	٢٩٨	٧٥٪	٧٤.٥٪

الرقم	نوع الخطأ حسب الموضوعات	عدد الإجابات الخاطئة		النسبة المئوية ٪	
		الاختبار	الكراسات	الاختبار	الكراسات
	عدم وضع الحركة المناسبة على الهمزة.	٣١١	٣٠٥	٪٧٧.٧٥	٪٧٦
	عدم استخدام قواعد رسم الهمزة المتوسطة في أثناء الكتابة.	٣٠٠	٣١٨	٪٧٥	٪٧٩.٥
	عدم إحاطة التلاميذ بالاستثناءات ذات العلاقة بالهمزة المتوسطة.	٣٤٠	٣٦٢	٪٨٥	٪٩٠
-٧	رسم الهمزة المتطرّفة.				
	عدم رسم الصّورة الصوتيّة للهمزة المتطرفة في مكانها وبشكلها الصحيح.	٢٧٠	٢٦٨	٪٦٧.٥	٪٦٧
	تصور رسم خاص لبعض الكلمات.	٢٨٠	٢٦٦	٪٧٠	٪٦٦.٥
-٨	الحروف الّتي تنطق ولا تكتب.				
	أ. يقع الخطأ عندما يترجم التلاميذ الصّورة الصوتيّة للكلمات إلى صور خطيّة مما يؤدي إلى رسم حروف اعتدنا عدم كتابتها.	١٩١	١٨٨	٪٤٧.٨	٪٤٧
-٩	إبدال حروف المد بحركات قصار.				
	أ. رسم صوت الحركة الفتحة أو الضمة أو الكسرة بحروف ملفوظة بسبب الإشباع.	٢٨٣	٢٧٥	٪٧٠.٨	٪٦٨.٨
-١٠	التضعيف				
	أ. عدم رسم علامة التضعيف ((ّ)) على الحرف المضعّف يؤدي إلى الخطأ في نطقه.	٣٢٠	٣٤٤	٪٨٠	٪٨٦

ط- ترتيب الأخطاء حسب نسبة شيوع الخطأ وتكراره عند تلامذة الفئة المستهدفة للصّف الثّامن الأساسيّ في مادة الإملاء. (التوافق بين الاختبار والكراسات).

١- عدم إحاطة التلاميذ بالاستثناءات ذات العلاقة بالهمزة المتوسطة.

٢- عدم رسم علامة(ّ) التضعيف على الحرف المضعّف مما يؤدّي إلى الخطأ في نطقه.

٣- عدم وضع الحركة المناسبة على الهمزة المتوسطة.

٤- عدم استخدام قواعد رسم الهمزة المتوسطة في أثناء الكتابة.

٥- رسم الهمزة المتوسطة في غير موضعها.

٦- وضع ألف التفريق في غير مكانها.

٧- رسم صوت الحركة (الفتحة، الضمة، الكسرة) بحروف ملفوظة بسبب الإشباع.

٨- حذف الألف الّتي تلحق بواو الجماعة.

٩- تصور رسم خاص لبعض الكلمات.

١٠- عدم رسم الصّورة الصّوتيّة للهمزة المتطرّفة في مكانها وبشكلها الصحيحين.

١١- رسم همزة القطع في موضع همزة الوصل.

١٢- الخلط بين التاء المربوطة والتاء المبسوطة والهاء في الكتابة لعدم القدرة على التفريق بينهما.

١٣- ترجمة الصّورة الصّوتيّة للحروف التي تنطق ولا تكتب إلى صور خطيّة مما يؤدّي إلى رسم حروف اعتدنا عدم كتابتها.

١٤- عدم تطبيق قاعدة الألف الليّنة في أثناء الكتابة.

١٥- كتابة الألف الليّنة القائمة مقصورة لعدم القدرة على التفريق بينهما.

١٦- عدم التفريق بين الأصوات المتقاربة في المخرج في أثناء الاستماع، مما يؤدّي إلى خلط في فهم دلالات الألفاظ.

ي- الأخطاء النّحويّة والصّرفيّة الكتابيّة للصّف الثّامن الأساسيّ للعام الدراسيّ ٢٠٠٠/ ٢٠٠١.

عدد التلاميذ ٤٠٠ تلميذاً وتلميذة، عدد الكراسات ٤٠٠ كراسة. حسب الموضوعات المدرجة في الكتاب.

جدول رقم (١٦)

نوع الخطأ ونسبته في النّحو والصّرف للصّف الثّامن الأساسيّ

الرقم	نوع الخطأ حسب الموضوعات	عدد الإجابات الخاطئة		النسبة المئوية ٪	
		الاختبار	الكراسات	الاختبار	الكراسات
١-	المذكّر والمؤنّث أ. عدم القدرة على التمييز بين علامات التأنيث في اللغة العربيّة.	١٩٨	١٩١	٪٤٩.٥	٪٤٧.٥

الرقم	نوع الخطأ حسب الموضوعات	عدد الإجابات الخاطئة		النسبة المئوية ٪	
		الاختبار	الكراسات	الاختبار	الكراسات
٢-	المفرد والمثنى والجمع				
	عدم التمييز بين المثنى والجمع المذكّر السّالم في حالتي النصب والجر.	٢٤٠	٢٢٠	٪٦٠	٪٥٥
	عدم وضع حركة جمع المؤنّث السّالم وعدم تمكنهم من هذا النوع.	٢٢١	٢١١	٪٥٥	٪٥٢.٨
	الخلط بين الحركات الإعرابية في أثناء توظيف الجمع في جمل مفيدة.	٢٣٠	٢٤٥	٪٥٧.٥	٪٦٣.٥
٣-	المعرفة والنكرة.				
	عدم قدرة التلاميذ على التحويل من نكرة إلى معرفة والعكس.	٢٢٨	٢٠٧	٪٥٧	٪٥١.٨
	عدم القدرة على التمييز بين المعرفة والنكرة.	٢٠٥	١٩٦	٪٥١	٪٤٩
٤-	أقسام الفعل (اللازم والمتعدّي)				
	عدم القدرة على تحويل الفعل اللازم إلى فعل متعدٍّ بمفعول أو أكثر.	٢٨٨	٢٩١	٪٧٢	٪٧٢.٨
	عدم معرفة التلاميذ بالأفعال الّتي تُعدّى بحروف جر وهي متعدّية بنفسها.	٣٢٠	٣٣٦	٪٨٠	٪٨٤
٥-	أحرف الجر				
	وقوع حرف الجر مكان حرف جر	٣١٢	٣٠٦	٪٧٨	٪٧٦.٥
	آخر.	٣٣٢	٣٤٥	٪٨٣	٪٨٦

الرقم	نوع الخطأ حسب الموضوعات	عدد الإجابات الخاطئة		النسبة المئوية ٪	
		الاختبار	الكراسات	الاختبار	الكراسات
	عدم معرفة معاني حروف الجر	٣٣١	٣٤٠	٨٢.٨٪	٨٥٪
	والاهتمام بها.	٢٧٢	٢٦٥	٦٨٪	٦٦٪
	وضع حرف الجر في غير مكانه				
	المناسب.				
	عدم وضع حركة الاسم المجرور.				
٦-	الاستفهام بـ (هل، والهمزة)				
	استخدام هل مع الشرط.	٢٤٣	٢٤٨	٦٠.٨٪	٦٢٪
	استخدام هل بطلب تعيين.	٢٥٠	٢٦٥	٦٢.٥٪	٦٦٪
	إدخالها على اسم بعده فعل.	٢٦١	٢٦٦	٦٥٪	٦٦.٥٪
	إدخالها على مؤكد.	٢٤٥	٢٥٠	٦١٪	٦٢.٥٪
	عدم الاهتمام بمعرفة ما يقع بعد	٢٤٠	٢٣٥	٦٠٪	٥٨.٨٪
	الهمزة.	٢٢٥	٢١١	٥٦٪	٥٢.٨٪
	عدم وضع إشارة الاستفهام.	٢٣٣	٢٣٨	٥٨٪	٥٩.٥٪
	الخلط بين استخدام هل والهمزة.				
٧-	الضمائر				
	كتابة اسم مرفوع بعد الضمير المنفصل	٣١١	٣٠١	٧٧.٨٪	٧٥٪
	باستمرار، وعدم اعتيادهم كتابة أسماء				
	منصوبة على الاختصاص بعد الضمائر				
	المنفصلة.	٣٠٠	٢٨٨	٧٥٪	٧٢٪
	الخلط بين الضمائر المنفصلة.	٣٢٠	٣٣٣	٨٠٪	٨٣٪
	الخلط بين الضمائر المتصلة والحروف				
	التي هي من أصل الكلمة.	٣٢٥	٣٤٥	٨١٪	٨٦٪

الرقم	نوع الخطأ حسب الموضوعات	عدد الإجابات الخاطئة		النسبة المئوية ٪	
		الاختبار	الكراسات	الاختبار	الكراسات
	عدم القدرة على إعراب الضمائر.				
٨-	الجملة الفعليّة (نائب الفاعل) المفعول				
	به.	٢١٠	٢٠٠	٥٢.٥٪	٥٠٪
	عدم التنبه إلى ما في الجملة من تقديم	٢٩٠	٢٨٥	٧٥.٥٪	٧١٪
	وتأخير.	٢٧١	٢٥١	٦٨.٨٪	٦٢.٨٪
	ملاصقة الفعل للفاعل.				
	عدم المطابقة بين الفعل والفاعل من	٣٧٨	٣٢٥	٩٤.٥٪	٨١٪
	جانبي التذكير والتأنيث.				
	تثنية الفعل وجمعه حين يكون الفاعل				
	دالاً على مثنى أو جمع.				
٩-	نصب الفعل المضارع وجزمه.				
	عدم حذف حرف العلّة مع الجزم.	٢١٠	٢٣٠	٥٢.٥٪	٥٧.٥٪
	الخلط في وضع الحركة الإعرابيّة إذا	٢٣٥	٢٥٢	٥٨.٨٪	٦٣٪
	كان الفعل المضارع المجزوم مضعّفاً.				
	وضع الحركة الإعرابيّة على الفعل	٢٣٨	٢٣٢	٥٩.٥٪	٥٨٪
	المضارع المنتهي بألف (الفتحة).				
	عدم وضع الحركة الإعرابيّة على الفعل	١٩٠	١٨٥	٤٧.٥٪	٤٦٪
	المضارع المنصوب.				
١٠-	الجملة الاسمية (المبتدأ والخبر)				
	عدم المطابقة بين المبتدأ والخبر في	١٧٦	١٨٠	٤٤٪	٤٥٪
	الإفراد والجمع والتثنية والنوع.				

الرقم	نوع الخطأ حسب الموضوعات	عدد الإجابات الخاطئة		النسبة المئوية ٪	
		الاختبار	الكراسات	الاختبار	الكراسات
	عدم تبيُّن الخبر.	١٨٨	١٩٠	٤٧٪	٤٧.٥٪
	وضع المبتدأ بصورة جملة أو شبه جملة.	١٦٠	١٧٥	٤٠٪	٤٣.٨٪
	عدم إعراب الجملة الفعليّة أو شبه الجملة في حالة كونها خبراً للمبتدأ.	١٧٥	١٧٨	٤٣.٨٪	٤٤.٥٪

ك- ترتيب الأخطاء حسب نسبة شيوع الخطأ وتكراره عند تلامذة الفئة المستهدفة للصّف الثّامن الأساسيّ في مادة النّحو والصّرف (التوافق بين الاختبار والكراسات).

١- تثنية الفعل وجمعه حينما يكون الفاعل دالاً على مثنى أو جمع.

٢- وضع حرف الجر في غير مكانه المناسب.

٣- عدم معرفة معاني حروف الجر والاهتمام بها. مثل: (عام على الماء، والصواب عام في الماءِ).

٤- عدم القدرة على إعراب الضمائر إعراباً صحيحاً.

٥- الخلط بين الضمائر المتصلة والحروف الّتي هي من أصل الكلمة.

٦- عند معرفة التلاميذ بالأفعال الّتي تُعدّى بحروف الجر وهي متعدّية بأنفسها.

٧- وقوع حرف الجر مكان حرف جر آخر.

٨- كتابة اسم مرفوع بعد الضمير المتصل باستمرار وعدم اعتيادهم كتابة أسماء

منصوبة على الاختصاص بعد الضمائر المنفصلة.

٩- ملاصقة الفعل للفاعل.

١٠- عدم قدرة التلاميذ على تحويل الفعل اللازم إلى فعل متعدٍ سواء لمفعول واحد أو أكثر.

١١- عدم وضع حركة الاسم المجرور.

١٢- استخدام هل بطلب التعيين وهذا خطأ مثل هل كانت مسرورة أم حزينة؟

١٣- عدم المطابقة بين الفعل والفاعل في حالتي التذكير والتأنيث.

١٤- إدخال (هل) على اسم بعده فعل، هل هذا الأمر يعجبك؟

١٥- إدخال (هل) على مؤكد وهذا خطأ.

١٦- استخدام (هل) مع الشرط، مثل: هل إن تخلفت اليوم أستوفي راتبي؟ وهي لا تدخل على الشرط، فهو يحتمل الإيجاب بالنفي، وهي تختص بالإثبات.

١٧- عدم الاهتمام بمعرفة ما يقع بعد الهمزة مثل (ثم أليس من المعقول)؟ والأصل تقدّم الهمزة على حرف العطف لأنها من ألفاظ الصدارة.

١٨- عدم التمييز بين المثنى والجمع المذكّر السّالم في حالتي النصب والجر.

١٩- عدم وضع الحركة الإعرابيّة على الفعل المضارع المنتهي بالألف وفي هذا يكون النصب بالفتحة المقدرة.

٢٠- الخلط في وضع الحركة الإعرابيّة إذا كان الفعل المضارع المجزوم مضعّفاً أو عند التخلص من التقاء الساكنين.

٢١- الخلط بين الحركات الإعرابيّة في أثناء توظيف الجموع في جملة مفيدة.

٢٢- الخلط بين استخدام (هل) والهمزة عند الاستفهام عن شيء.

٢٣- عدم قدرة التلاميذ على التحويل من نكرة إلى معرفة والعكس.

٢٤- عدم وضع إشارة الاستفهام في نهاية الجملة المستفهمة.

٢٥- عدم وضع حركة جمع المؤنّث السّالم وعدم تمكّن التلاميذ من هذا النوع من الجموع.

٢٦- عدم التنبه لما في الجملة الفعليّة من تقديم وتأخير.

٢٧- عدم حذف حرف العلّة مع الجزم، لم يأتي، لمْ يأْتِ.

٢٨- عدم القدرة على التمييز بين المعرفة والنكرة.

٢٩- عدم القدرة على التمييز بين علامات التأنيث في اللغة العربيّة.

٣٠- عدم وضع الحركة الإعرابيّة على الفعل المضارع المنصوب.

٣١- عدم تبيّن الخبر في الجملة الاسميّة.

٣٢- عدم المطابقة بين المبتدأ والخبر في الأفراد والجمع والتثنية والنوع.

٣٣- عدم إعراب الجملة الفعليّة أو شبه الجملة في حالة كَونها خبراً للمبتدأ.

٣٤- وضع المبتدأ بصورة جملة أو شبه جملة.

ل- الأخطاء الإملائيّة الكتابيّة للصّف التّاسع الأساسيّ للعام الدراسيّ ٢٠٠٠/ ٢٠٠١م.

عدد التلاميذ ٣٥٠ تلميذاً وتلميذة، عدد الكراسات ٣٥٠ كراسة. حسب الموضوعات المدرجة في الكتاب.

جدول رقم (١٧)

نوع الخطأ ونسبته (الإملاء) للصّف التّاسع الأساسيّ.

الرقم	نوع الخطأ حسب الموضوعات	عدد الإجابات الخاطئة		النسبة المئوية ٪	
		الاختبار	الكراسات	الاختبار	الكراسات
١-	كتابة الهمزة وسط الكلمة.				
	عدم وضع الحركة المناسبة على الهمزة.	٢٤٠	٢٤٨	٦٨.٦٪	٧٠.٨٪
	رسم الهمزة في غير موضعها الصحيح.	٢٣٨	٢٤٥	٦٨٪	٧٠٪
	عدم استخدام قواعد رسم الهمزة المتوسطة في أثناء الكتابة.	٢١٠	٢١٦	٦٠٪	٦١.٧٪
	عدم إحاطة التلاميذ بالاستثناءات ذات العلاقة بالهمزة.	٣٠٠	٣٠٧	٨٥.٧٪	٨٧.٧٪
٢-	كتابة الهمزة آخر الكلمة.				
	عدم رسم الصّورة الصوتيّة المتطرّفة في مكانها وبشكلها الصحيح.	٢٣٥	٢٣٨	٦٧٪	٦٨٪
	تصور رسم خاص لبعض الكلمات.	٢٣٥	٢٣٠	٦٧٪	٦٥.٧٪
٣-	علامات الترقيم.				
	أ. عدم مقدرة غالبية التلاميذ على التعامل الصحيح مع علامات الترقيم.	٢٣٠	٢٣٥	٦٥.٧٪	٦٧٪

الرقم	نوع الخطأ حسب الموضوعات	عدد الإجابات الخاطئة		النسبة المئوية ٪	
		الاختبار	الكراسات	الاختبار	الكراسات
٤-	كتابة الواو بأنواعها.				
	الخلط بين أنواع الواو.	٢٠٠	٢١٦	٦٢.٨٪	٦١.٧٪
	عدم كتابتها بطريقة صحيحة.	٢٢٥	٢٢٠	٦٤.٢٪	٦٢.٨٪
	عدم التفريق بين واو الجماعة وواو الجمع.	٢١٥	٢١٠	٦١٪	٦٠٪
٥-	كتابة ابن / ابنة				
	حذف ألف ابن وابنة إذا وقعت بين علمين بشكل دائم.	٢٠٠	٢٠٢	٥٧٪	٥٧.٧٪
	عدم مراعاة بعض الشروط بقواعد	٢١٥	٢١٥	٦١	٦١٪
	كتابة ابن وابنه.	٢٢٥	٢٣٢	٦٤	٦٦٪
	كتابة ألف ابن وابنه إذا لم تأتِ بين علمين بشكل عام.				
٦-	همزة الوصل وهمزة القطع				
	أ. رسم همزة القطع مع موضع همزة الوصل.	٢٣٥	٢٤٠	٦٧٪	٦٨.٦٪
٧-	الحروف المتقاربة في المخرج.				
	عدم التفريق بين الأصوات المتقاربة في المخرج.	١٧٦	١٧٨	٥٠٪	٥٠.٨٪
٨-	تثنية الكلمات المنتهية بهمزة.				
	عدم رسم الصّورة الصّوتية للهمزة المتطرّفة في مكانها وبشكلها الصحيح	٢٣٤	٢٤٠	٦٦.٨٪	٦٨.٥٪
	الخلط بين الوصل والفصل لألف	٢٤٠	٢٣٨	٦٨.٥٪	٦٨٪

الرقم	نوع الخطأ حسب الموضوعات	عدد الإجابات الخاطئة		النسبة المئوية ٪	
		الاختبار	الكراسات	الاختبار	الكراسات
	التثنية الّتي تأتي بعد الهمزة المتطرّفة.				
٩-	أساليب المدح والذّم (بِئْسَ، نِعْمَ، حَبَّذا). أ. عدم استخدام الحركات للدلالة على صحة اللفظة.	١٨٥	١٩٠	٥٢.٨٪	٥٤٪
١٠-	أخطاء شائعة (ألف التفريق).				
	حذف الألف التي تلحق بواو الجماعة.	٢٢٣	٢٣٠	٦٣.٧٪	٦٥.٧٪
	وضع ألف التفريق في غير مكانها.	٢٢٢	٢١٥	٦٣٪	٦١٪

م- ترتيب الأخطاء حسب شيوع الخطأ وتكراره عند تلامذة الفئة المستهدفة للصّف التّاسع الأساسيّ في مادة الإملاء (التوافق بين الاختبار والكراسات).

١- عدم الإحاطة بالاستثناءات ذات العلاقة بالهمزة المتوسطة.

٢- رسم الهمزة المتوسطة في غير مكانها الصحيح.

٣- الخلط بين الوصل والفصل لألف التثنية الّتي تأتي بعد الهمزة المتطرّفة.

٤- رسم الهمزة المتوسطة في غير موضعها الصحيح.

٥- عدم رسم الصّورة الصّوتيّة للهمزة المتطرّفة في مكانها وشكلها الصحيحين.

٦- تصوّر خاص لبعض الكلمات ذات الهمزة المتطرّفة.

٧- رسم همزة القطع في موضع همزة الوصل.

٨- عدم قدرة التلاميذ على التعامل مع علامات الترقيم.

٩- عدم كتابة الواو بأنواعها بطريقة صحيحة.

١٠-كتابة الألف في (ابن وابنة) إذا لم تأتِ بين علمين بشكل عام.

١١-حذف الألف التي تلحق بواو الجماعة.

١٢-وضع ألف التفريق في غير مكانها.

١٣-الخلط بين أنواع الواو.

١٤-عدم التفريق بين واو الجماعة وواو الجمع.

١٥-عدم مراعاة الشروط الخاصة بقواعد كتابة ابن، ابنة.

١٦-عدم استخدام قواعد رسم الهمزة المتوسطة في أثناء الكتابة.

١٧-حذف الألف في (ابن وابنة) إذا وقعت بين علمين بشكل دائم.

١٨-عدم استخدام الحركات الإعرابيّة (الضوابط الحركيّة) للدلالة على الصحّة اللفظيّة. في أساليب المدح والذّم (بِئْسَ، نِعْمَ، حَبَّذا).

١٩-عدم التفريق بين الأصوات المتقاربة في المخرج سواء في أثناء القراءة أو في أثناء الاستماع، ويؤدي إلى سوء فهم دلالات الألفاظ.

ن- الأخطاء النّحويّة والصّرفيّة الكتابيّة للصّف التّاسع الأساسيّ للعام الدراسيّ ٢٠٠٠/ ٢٠٠١م.

عدد التلاميذ ٣٥٠ تلميذاً وتلميذة، عدد الكراسات ٣٥٠ كراسة. حسب الموضوعات المدرجة في الكتاب.

جدول رقم (١٨)

نوع الخطأ ونسبته (النّحو والصّرف) للصفّ التّاسع الأساسيّ.

الرقم	نوع الخطأ حسب الموضوعات	عدد الإجابات الخاطئة		النسبة المئوية ٪	
		الاختبار	الكراسات	الاختبار	الكراسات
١-	الجملة الفعليّة				
	عدم التنبه إلى ما في الجملة من	٢٤٠	٢٤٥	٦٨.٥٪	٧٠٪
	تقديم وتأخير.	٢١٠	٢٠٠	٦٠٪	٥٧٪
	ملاصقة الفعل للفاعل.				
		٢٠٠	٢٢٠	٥٧٪	٦٢.٨٪
	عدم مطابقة بين الفعل والفاعل				
	من حيث التذكير والتأنيث.	٢٧٠	٢٨٥	٧٧٪	٨١٪
	تغيير بنية الفعل بعد الإسناد				
	وخاصة إذا كان فاعله جمعاً.				
٢-	إسناد الفعل إلى الضمائر.				
	عدم فك التّضعيف عند إسناد	١٥٠	١٥٥	٤٢.٨٪	٤٤٪
	الفعل إلى الضمائر – التكلم،				
	الخطاب، نون النسوة.	١٤٥	١٤٣	٤١٪	٤٠.٨٪
	إسناد أفعال الأمر إلى جميع	١٤٦	١٥٣	٤١.٧٪	٤٣.٧٪
	الضمائر مخالفين القاعدة.				
	إجراء تغييرات على هيئة الفعل				
	إذا ما أسند الفعل الماضي				

الرقم	نوع الخطأ حسب الموضوعات	عدد الإجابات الخاطئة		النسبة المئوية ٪	
		الاختبار	الكراسات	الاختبار	الكراسات
	المضعّف إلى الضمائر الغائبة.				
٣-	إعراب الفعل المضارع المعتل الآخر عدم قدرة التلاميذ على إعراب الفعل المضارع المعتل الآخر بصورة صحيحة.	١٣٨	١٤٢	٣٩٪	٤٠.٥٪
٤-	الأفعال الخمسة وإعرابها. عدم حذف النون من الأفعال الخمسة في حالتي النصب والجزم. إسقاط نون الإعراب من الأفعال الخمسة في حالة الرفع. كثرة الأخطاء الإعرابيّة للأفعال الخمسة.	١٤٢ ١٤٣ ١٤٦	١٤١ ١٤٨ ١٤٥	٤٠.٥٪ ٤٠.٨٪ ٤١.٧٪	٤٠٪ ٤٢٪ ٤١٪
٥-	الأفعال التي تنصب مفعولين. عدم معرفتهم بالأفعال الّتي تنصب مفعولين أصلهما مبتدأ وخبر والخلط بينهما. عجز التلاميذ عن تعيين مفعولي الفعل الّذي ينصب مفعولين.	٢٤٥ ٢٤٠	٢٥٠ ٢٣٦	٧٠٪ ٦٨.٦٪	٧١٪ ٦٧٪
٦-	الجمع المذكّر السّالم والجمع				

الرقم	نوع الخطأ حسب الموضوعات	عدد الإجابات الخاطئة: الاختبار	عدد الإجابات الخاطئة: الكراسات	النسبة المئوية ٪: الاختبار	النسبة المئوية ٪: الكراسات
	المؤنّث السّالم	٢٣٥	٢٤٠	٦٧٪	٦٨.٥٪
	الاهتمام بقواعد معينة مع	٢٣٨	٢٣٥	٦٨٪	٦٧٪
	إغفال قواعد أخرى.	٢٤٠	٢٢٥	٦٨.٥٪	٦٤٪
	إلزام جمع المذكّر السّالم الياء في حالة الرفع.				
	الخلط في الحركة الإعرابيّة لجمع المؤنّث السّالم في حالتي النصب والجر.				
٧-	الأسماء الخمسة.				
	تصدر خاص لرسم بعض	١٧٠	١٨٥	٤٨.٥٪	٥٢.٨٪
	الكلمات.	١٧٢	١٨١	٤٩٪	٥١.٧٪
	إلزام صورة الأسماء الخمسة في حالة الرفع لحالتي النصب والجر.				
٨-	المقصور والممدود والمنقوص.				
	حذف الياء في الاسم المنقوص	١٤٧	١٥٠	٤٢٪	٤٢.٨٪
	في حالة النصب.	١٤٨	١٥٦	٤٢٪	٤٤.٥٪
	إثبات ياء المنقوص مجروراً ومرفوعاً غير مُعرّف ولا مضاف.				
٩-	الجملة الاسميّة (صور الخبر)				
	عدم تبيُّن الخبر.	١٢٦	١٢٨	٣٦٪	٣٦.٦٪

الرقم	نوع الخطأ حسب الموضوعات	عدد الإجابات الخاطئة		النسبة المئوية ٪	
		الاختبار	الكراسات	الاختبار	الكراسات
	عدم المطابقة بين المبتدأ والخبر	١٢٠	١٢٥	٣٤٪	٣٥.٧٪
	في حالتي الجمع والتثنية وفي				
	النوع.	١٣١	١٢٥	٣٧٪	٣٥.٧٪
	وضع المبتدأ بصورة جملة أو	١١٠	١١٨	٣١٪	٣٣.٧٪
	شبه جملة.				
	عدم إعراب الجملة الفعليّة أو				
	شبه الجملة في حالة كونها خبراً				
	للمبتدأ.				
١٠-	النّعت				
	مخالفة النعت لمنعوتة في التذكير	١٨٠	١٨٥	٥١٪	٥٢.٨٪
	والتأنيث.	١٩٨	٢٠٨	٥٦.٦٪	٥٩٪
	إدخال الواو بين النعت	٢١٠	٢١٥	٦٠٪	٦١٪
	ومنعوتة.	٢٠٠	٢٠٥	٥٧٪	٥٨.٥٪
	مخالفة النعت منعوتة في				
	الإعراب.				
	الخلط في أدوات العطف.				

س- ترتيب الأخطاء حسب نسبة شيوع الخطأ وتكراره عند تلامذة الفئة المستهدفة للصّف التّاسع الأساسيّ في مادة النّحو والصّرف. (التوافق بين الاختبار والكراسات).

١- تغيير بنية الفعل بعد الإسناد وخاصة إذا كان فاعله جمعاً أو مثنى (لعبوا الأولاد).

٢- عدم معرفتهم بالأفعال الّتي تنصب مفعولين أصلهما مبتدأ وخبر، والّتي تنصب مفعولين ليس أصلهما مبتدأ وخبر، والخلط بينهما.

٣- الخلط في الحركة الإعرابيّة لجمع المؤنّث السّالم في حالتي النصب والجر.

٤- عدم التنبه إلى ما في الجملة الفعليّة من تقديم وتأخير.

٥- عجز التلاميذ عن تعين مفعولي الفعل الّذي ينصب مفعولين.

٦- إلزام جمع المذكّر السّالم الياء في حالة الرفع.

٧- الاهتمام بقواعد معينة مع إغفال قواعد أخرى بالنسبة للجموع (مثل تغليب قاعدة) رفع الفاعل بالضمة على قاعدة فتح نون جمع المذكّر السّالم، وما يلحق به.

٨- مخالفة النعت لمنعوتة في الإعراب بسبب أن يكون النعت منفصلاً لمنعوتة بالمضاف إليه، فيظن التلميذ أن النعت للمضاف إليه (المجاور له) فيعربه بإعرابه.

٩- ملاصقة الفعل للفاعل.

١٠- عدم المطابقة بين الفعل والفاعل من حيث التذكير والتأنيث.

١١- إدخال الواو بين النعت ومنعوتة.

١٢- الخلط في أدوات العطف.

١٣- مخالفة النعت لمنعوتة في التذكير والتأنيث مثل (حلف يميناً صادقاً) لأن لفظ يمين مؤنّث فالصّواب (حلف يميناً صادقةً).

١٤- إلزام صورة الأسماء الخمسة في حالة الرفع لحالتي النصب والجر.

١٥- تصور خاص لرسم بعض الكلمات مثل: لأرملة الابن حق الإقامة في بيت حماها. والصواب حميها.

١٦- عدم فك التضعيف عن إسناد الفعل إلى الضمائر، التكلّم، والخطاب، ونون النسوة.

١٧- حذف الياء في الاسم المنقوص في حالة النصب، والصواب عدم حذفها، ولا تحذف الياء عند النصب (ثماني).

١٨- إثبات ياء المنقوص مجروراً ومرفوعاً غير معرّف ولا مضاف.

١٩- إجراء تغيرات على هيئة الفعل إذا ما أسند الفعل الماضي المضعّف إلى الضمائر الغائبة.

٢٠- إسناد أفعال الأمر في جميع الضمائر مخالفين القاعدة.

٢١- كثرة الأخطاء الإعرابيّة للأفعال الخمسة.

٢٢- إسقاط نون الإعراب من الأفعال الخمسة في حالة الرفع.

٢٣- عدم حذف النون من الأفعال الخمسة في حالتي النصب والجزم.

٢٤- عدم قدرة التلاميذ على إعراب الفعل المضارع المعتل الآخر بصورة صحيحة.

٢٥- وضع المبتدأ بصورة جملة أو شبه جملة.

٢٦- عدم تبيّن الخبر.

٢٧- عدم المطابقة بين المبتدأ والخبر في حالتي الجمع والتثنية، وفي النوع.

٢٨- عدم إعراب الجملة الفعليّة أو شبه الجملة في حالة كونها خبراً للمبتدأ.

الفصل الثّاني
مستويات الأخطاء

تمهيد

عندما يبدأ التلاميذ حياتهم التعليميّة في المدرسة يتمرنون على القراءة والكتابة في دروس التهجي، فإذا ما تمّ لهم التمرين الكافي على رسم الكلمات وقراءتها ومعرفة وظيفتها وموقعها، أصبح من السهولة في أثناء الكتابة، كسب مهارات يدويّة لكتابة كلمات صحيحة من الذاكرة وبسرعة معينة، وضمن ظروف و ضوابط تقتضيها مواقف العمل الكتابيّ.

ظهور الأخطاء المتكرّرة في الأعمال الكتابيّة بشكل ملفت، يوجب دراسة مستويات الأخطاء. في هذه الدراسة قمنا بتحديد أربعة مستويات لدراستها بشكل مفصّل وهي:

المستوى الصّوتيّ: قمنا ببيان أسباب التبدلات الصّوتيّة، وأقسام الحروف حسب صفاتها، وأسباب الضعف الّتي لها علاقة بالمستوى الصّوتيّ مركّزين على توضيح بعض المصطلحات الّتي لها علاقة مباشرة بالنظام الصّوتيّ.

المستوى الصّرفيّ: قمنا بتوضيح المفهوم، وحدّدت بعض المسائل الصّرفيّة ذات العلاقة المباشرة بمنهاج المرحلة الأساسيّة العليا (السّابع، الثّامن، التّاسع).

المستوى النحويّ (التركيبيّ): ركّزنا في هذا المستوى على أهميّة القواعد النّحويّة، وتحديد أهداف تدريس القواعد النحويّة في المرحلة الأساسيّة، مع ذكر أسباب ضعف التلاميذ في القواعد النحويّة.

المستوى الإملائيّ: حددنا فيه مفهوم الإملاء، وذكرنا بعض المبادئ الّتي يجب مراعاتها عند تعلّم الإملاء لأهميتها في المساعدة على إتقان الرسم الإملائيّ، وبيّنا أهمّ العوامل الّتي تساعد على صحّة رسم الحروف وكتابة الكلمات، ثم تطرّقنا إلى العلاقات الثنائيّة بين الإملاء والنحو والصّرف، وبعض النواحي الّتي ينبغي ربطها بالإملاء، وأوضحنا العوامل التي تؤدّي إلى الخطأ في الرسم الإملائيّ.

أ- مستويات الأخطاء

اللغة ظاهرة تسير وفقاً لنظام شامل تراعي أصوله وتلتزم بها، وهي مجموعة من العلاقات والرموز يُعبَّر عنها بأصوات يحدثُها جهاز النطق وتدركها الأذن وتحفظها اليد بالكتابة، وهذه الأصوات المحدثة تؤلَّف بطريقة معيّنة لتؤدي معاني اصطلاحيّة وتشكل نُظماً جزئيّة منبثقة من طبيعة اللغة من جهة، ومن الظروف المحيطة بها من جهة أخرى، الاجتماعيّة والاقتصاديّة والثقافيّة والعلميّة، وكلّها تؤثر تأثيراً مباشراً في صياغة هذه الأنظمة الجزئيّة وتطويرها والرقيّ بها.

ويمكن بيان طبيعة المستويات بما يلي:

إنَّ المستوى الصّوتيّ للّغة هو الّذي درس طبيعة الصوت وطرائق النطق به، وعُني بتأليف الأصوات بعضها مع بعض لتكوّن ألفاظاً خاصة ذات مدلولات محددة وأرسى قواعد العلائق الخاصة بين هذه الأصوات.

والمستوى الصّرفيّ هو الّذي انصرف إلى دراسة بنية الألفاظ واشتقاقها وتوليدها بعضها من بعض.

والمستوى النّحويّ (التّركيبيّ) هو الّذي اختص بضبط هذه الألفاظ بحركات أصليّة أو فرعيّة، ضمن أصول وقواعد مقررة، لتدل الألفاظ على المعاني المرادة.

المستوى الكتابيّ هو الّذي عُني بحفظ التراث اللغويّ فسَهّل بذلك الرجوع إلى هذا التراث والإضافة إليه، وهو ذو القواعد الكتابيّة والأصول الخطيّة المأخوذ بها والمتعارف عليها. ولمزيد من التحليل والتفصيل في هذه المستويات، وجب علينا أن نفصّل فيها.

١- المستوى الصّوتيّ

تقوم اللغة على ربط مضامين الفكر الإنسانيّ بأصوات منطوقة تحدثها عمليّة الكلام. والكلام على هذا الأساس وظيفة إنسانيّة مكتسبة غير غريزيّة والكلام بطبيعة الحال نشاط إنسانيّ يختلف اختلافاً جوهرياً من مجتمع إلى آخر، لأنّه ميراث تاريخيّ ونتاج اجتماعيّ.

واللغة العربيّة تتألف من الكلمات والألفاظ، وتحلّل الكلمات إلى أجزائها الصغرى وهي الأصوات، فاللغة إذاً مجموعة من الأصوات، لكلّ صوت منها مخرج وصفة، وحرف يدلُّ عليه عند الكتابة ويميّزه من الأصوات، وأصوات اللغة تُدرَّس اليوم في علم خاص هو علم الأصوات، يعرف به، ولكلّ صوت مخرجه وصفته وما يتعلق به، وتمر الأصوات اللغويّة عند النطق بها بمراحل ثلاث.

١- مرحلة إحداث المتكلّم الصّوت.

٢- مرحلة انتقال الصّوت في الهواء (الموجات الصوتيّة).

٣- مرحلة استقبال السّامع الصّوت[١].

ويقول علماء اللغة إنّ الصّوت في أساسه دفعة هوائيّة خارجة من الجوف عبر جهاز النطق، وهذه الدفعة تتعرض عند خروجها من الرئتين للمرور في أعضاء النطق الرئيسة، وهي مخارج الحروف، ومخرج الحرف معناه الاصطلاحي: هو محل خروج الحرف من الحيز الخاص به، ومخارج الحروف سبعة عشر مخرجاً تقسّم على سبيل الإجمال إلى خمسة مقاطع: الجوف، الحلق، اللسان، الشفتين، الخيشوم[٢].

تعريف علم الأصوات اللغويّة

يتألف علم الأصوات من عناصر ثلاثة:

أ. عنصر الأصوات (مقدّمة لدراسة النظام الصّوتي، والنّظم اللغويّة، فهي ملاحظة وليست دراسة للغة).

ب. عنصر المفردات.

ج. عنصر التراكيب.

---

(١) الفراهيدي، **علم الأصوات**، ص ١١٤.
عمر الأسعد، اللغة العربيّة دراسات تطبيقيّة، ص ١١.

(٢) عمر الأسعد، م. ن.، ص ١١.

والعلم الّذي ينصبّ على الأصوات اللغويّة ينقسم إلى أربعة أقسام:

أ. علم الأصوات الوصفيّ.

ب. علم الأصوات التاريخيّ.

ج. علم الأصوات المقارن.

د. علم الأصوات العام.

وينشق من علمِ الأصوات اللغويّة علمُ وظائف الأصوات وهو علم التشكيل الصّوتيّ. ويهدف إلى وضع القواعد الصّوتيّة الّتي تجري عليها الأصوات في سياق ما[١].

والأصوات هي مادة الألفاظ، وأساس الكلام، وتتميز هذه الأصوات في بعض اللغات بناءً على اعتبارات عديدة أهمها.

١- النقطة الّتي يلتقي عندها طرفان من أعضاء النطق ليمر الهواء من بينهما وهو ما نسميه (بمخارج الخروج).

٢- عمل الأوتار الصّوتيّة أو توقفها عن العمل في أثناء النطق بها.

٣- مسار الهواء في منطقة النطق، فهناك حروف عند النطق بها يحبس النفس بها ثم ينفجر دفعة واحدة، وهناك حروف احتكاكيّة.

٤- اتساع حيّز الرئتين في جهاز النطق.

---

(١) مجد محمد الباكير، مشكلات اللغة العربيّة المعاصرة، ص ٢٣٤.

٥- اتجاه النفس عند النطق، كما هو الحال عند لفظ الحرف (ن)[١].

وأعضاء جهاز النطق: الشفتان، اللسان، المزمار، الفك الأسفل، الفك العلوي، اللثة، الجدار الخلفي للحلق، اللهاة، الحنجرة، الأوتار الصّوتيّة، الرئتان، تجويف الفم[٢].

وأقسام الحروف حسب مخارجها:

١- الجوف (الأحرف الجوفيّة الهوائيّة) فيخرج منه ثلاثة أحرف هي أحرف المد: الألف والواو والياء. وسميت هوائية لأنها تنقطع بانقطاع هواء الفم.

٢- الحلق (الأحرف الحلقيّة) وهي ستة: الهمزة، الهاء، العين، الحاء، الغين، الخاء.

٣- اللسان وله عشرة مخارج ويخرج منه ثمانية عشر حرفاً.

أ. الأحرف الشجريّة: ونسبت إلى شجرة الفهم وهي ما تقع بين وسط اللسان وما يقابله من الحنك الأعلى وهي (ج، ش، ي).

ب. الأحرف النطعيّة: وهي (ط، ت، د) وسميت بذلك لمجاورة مخرجها من نطع الفم، وهو غار الحنك الأعلى ومخرجها من طرف اللّسان وأصول الثنايا العليا.

ج. الأحرف الأسليّة: وهي (ص، ز، س) وسميت بذلك لخروجها من أسلة اللسان هي مستدقة، ومخرجها من راس اللّسان ومن بين الثنايا العليا.

---

(١) سليم الروسان، مبادئ الثقافة العامة في اللغة العربيّة، ص ٨.

(٢) حسين راضي، أساسيات في اللغة العربيّة، ص ١٢.

د. الأحرف اللثويّة: وهي (ظ، ث، ذ) وسميت بذلك بخروجها من قرب اللثة.

ه. الأحرف الذلقيّة: وهي (ل، ن، ر) وتخرج من حافتي اللّسان وما يحاذيهما.

٤- الشفتان يخرج منهما أربعة أحرف (و، ف، ب، م) هي الحروف الشفويّة وسميت بذلك لأن مخرجها للهواء من الشفتين.

٥- الخيشوم، حرف الألف المنجذب إلى الداخل، فوق سقف الفم، فيخرج منه صوت الغنّة، وهي (م، ن) المشدودتان.

وهناك حروف تخرج من حافة اللسان مثل حرف (ض) [1].

ويتحكم بطبيعة الصّوت الوتران الممتدان في الحنجرة من الأمام إلى الخلف، والقادران على الحركة المستمرة أو ما يسمى بالذبذبة الّتي تتحكم في خروج الدفعة الهوائيّة مما يشكل الصوت ونوعه.

ويشكل اختلاف الناس في أصواتهم علامات فارقة تساعد على معرفتهم والتمييز بينهم، وكذلك تشكل الكثير من الجمل الّتي يستطيع الإنسان تأليفها من الكلمات والحروف بلغة واحدة أمراً مميزاً.

أقسام الحروف حسب صفاتها

١- الحروف المجهورة: وهي (أ، ب، ج، د، ذ، ر، ز، ض، ط، ظ، ع، غ، ق، ل، م، ن، و، ي) وهي حروف يتم بها انحباس الهواء حين حدوث الحرف وقد يكون هذا الانحباس تاماً أو ناقصاً.

---

(١) إبراهيم السامرّائي، فقه اللغة المقارن، ص ١٨٠.

٢- الحروف المهموسة: وهي (س، ش، ص، ح، خ، ث، ف، هـ، ك، ت) أي ما يجري النفس فيها في أثناء النطق بها.

٣- الحروف الشّديدة: وهي الحروف التي يمتنع الصّوت أنْ يجري معها ولا يمكن أنْ يمرّ الصّوت فيها، وحروفها (أ، ج، د، ط، ك، ب، ق، ت).

٤- الحروف الرخوة: وهي الحروف الّتي يجري فيها الصّوت مثل (س، ش، ح، هـ، ن، ز، خ، ص، و).

٥- الحروف الصّائتة: وهي الحروف الّتي تهتز بها الحبال الصّوتيّة عند النطق بها وهي (ب، د، ذ، ج، ق، ف).

٦- الحروف الصّامتة: وهي الحروف الّتي لا تهتز الحبال الصّوتيّة عند النطق بها وهي (ث، س، ك، ش، ب، ج، ز، غ، خ، ط، ص، د، ق، ت، ذ، و، ع، هـ، ي، ح، ض)[١].

إذاً الهمس يقابله الجهر، فالحروف مهموسة أو مجهورة، ومنها الشد والتوسط وضدهما الرخاوة، فالحروف شديدة أو متوسطة أو رخوة، ومنها الاستعلاء وضده الاستيفال ومنها التكرير ومنها الانحراف، ثم التفشي، وأخيراً الاستطالة.

ومن صفات بعض الحروف.

---

(١) الزمخشري، المفصل، ص ٨٥.

إبراهيم أنيس، **الأصوات اللغوية**، ص ٢٨-٤٥.

١- **الاستعلاء:** وهو التصعيد في الحنك الأعلى، والحروف المتصلة بالاستعلاء هي: (خ، ص، ض، ط، ظ، غ، ق).

٢- **القلقلة:** وهي اهتزاز في الصوت بأحد الحروف التالية: (ق، ط، ب، ج، د).

٣- **الغنّة:** حيث يتم إخراج النفس من الأنف حين التلفظ بها، وهي مجمعة بكلمة (ينمو) (ي، ن، م، و).

٤- **الإطباق:** وهو انحصار صوت الحرف بين اللسان والحنك الأعلى لارتفاع ظهر اللسان إلى الحنك الأعلى حتى يلتصق به وهي (ص، ض، ط، ظ).

٥- **الاستفتاح:** وهو ضد الإطباق، جريان النفس لانفراج ظهر اللسان عند النطق بالحروف وهي (أ، ب، ت، ث، ج، ح، خ، د، ذ، ر، ز، س، ش، ع، غ، ف، ق، ك، ل، ن، هـ، و، ي).

٦- **الانحراف:** وهو ميل الحرف بعد خروجه إلى طرف اللسان مثل (د، ل).

٧- **الاستطالة:** وهي امتداد الصّوت بالضاد من أول حافة اللسان إلى آخرها.

أسباب التبدلات الصوتيّة

١- انتقال اللغة من جيل إلى جيل عن طريق التلقين.

٢- التأثر بأصوات اللّغات الأخرى، مثل تأثر اللغة العربيّة بالتركيّة والفارسيّة.

٣- أسباب اجتماعيّة (التمدّن اللّغوي) ودينيّة (الرّسم الاصطلاحي، وأحكام التجويد) وقوميّة (اللّهجات).

٤- أسباب صوتيّة مثل: تفخيم بعض الحروف أو إخفائها أو إدغامها.

٥- تفاعل الأصوات وتأثير بعضها في بعض في أثناء التركيب[١].

وإذا كان الحرف العربي يتصف من حيث الشكل بالصفات المتقدّمة فهو أكثر من مجرد صوت دال مع غيره من الأصوات على معنى معيّن لكلمة من الكلمات، فلقد كشف علماء اللغة منذ وقت مبكر عن الصّلة الوثيقة والعلاقة الأكيدة بين الصّوت الدال على الحرف من جهة ودلالة هذا الصّوت من جهة أخرى. هذا ما يتعلّق بخروج الكلمة من مخارجها الصّوتيّة ومحلّها الفم، وللأذن دور كبير في استقبال الكلمة إذ يستقبل الفرد الكلمات ليتّخذ منها موقفاً بعد عدة عمليّات ذهنيّة نتحدّث عنها بشيء من التفصيل.

الاستماع مهارة تحليل أساسيّة في تعليم اللغة وتعلّمها. وأهميّة هذه المهارة قدّمها الله سبحانه وتعالى على وسائل التعلّم الأخرى في كثير من الآيات القرآنيّة، قال تعالى: **"وجعل لكم السّمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون"**[٢] فاعتمدت الطريقة التوفيقيّة على مهارة الاستماع في تعليم اللغة للمبتدئين. حيث تقضي أنْ يتعرض التلميذ في الصّف الأول الأساسيّ للاستماع

---

(١) محمود السعران، علم اللغة، ص ١١٥.

(٢) سورة النحل، ١٦/ ١٧.

والكلام، من خلال لوحة المحادثة الّتي تتصدّر كلّ درس، كما تؤكد الخطوط العريضة لمناهج اللغة العربيّة المعمول بها في مدارس وكالة الغوث الدوليّة.

والاستماع عماد كثير من المواقف الّتي تستدعي الإصغاء والانتباه إذ يستقبل الفرد المعاني والأفكار الكاملة وراء ما يسمعه من ألفاظ وعبارات ينطق بها المتكلّم في موضوع ما، ويتم الاستماع بالإنصات، والفهم والإدراك مع ملاحظة نبرات الصّوت المنبعث، وطريقة الأداء اللفظي، ففي الاستماع تدريب على حُسن الإصغاء، وحصر الذهن، ومتابعة المتكلّم وسرعة الفهم[١].

ويقوم الاستماع على عدة عمليّات عقليّة كالاستبصار، والتميّز، والرّبط، والاسترجاع، والمتابعة، ولأنّ من تكامل العمليات وتآزرها ليتحقّق قدر من الإدراك والفهم والاستماع، في طبيعته يتجاوز الكينونة الفسيولوجيّة للسمع إلى الكينونة الداعية الّتي تختزن الأصوات بطريقة دقيقة ومنظمة، وعلى ذلك تكون الدلالة اللغويّة للفعل (استمع) ومصدره (استماع) قريبة من الدلالة الاصطلاحيّة الّتي عليها مدار قسط كبير من العمليّة التعليميّة[٢].

ويتأثر مستوى الكتابة بعامل الاستماع ويرتبط به ارتباطاً وثيقاً، فالإملاء في ماهيته عمليّة يتم من خلالها الإصغاء إلى الكلام من مصدره، والوعي بمخارج الحروف، ومعرفة المسار اللغويّ الّذي اختاره السلف واتفق عليه أبناء الأمة،

---

(١) الفريق الوطني لمبحث اللغة العربيّة، **مناهج اللغة العربية وخطوط العريضة**، ص ٣٠.

(٢) الحوري، وستيتية، **مناهج اللغة العربيّة وطرق تدريسها**، ٧٨-١٠٤.

ووظيفته تقديم صور بصريّة للكلمات تقوم مقام الصّور السماعيّة عند تعذر الاستماع، واعتبر (Shonil) أنّ أسس عمليّة الإملاء هي الذاكرة، والتخيل الصّوتيّ، والتميز السمعيّ، والإدراك معاً[١].

ويذكر (السّيد) في هذا المقام من العوامل المؤدّية إلى الخطأ الإملائيّ.

أ. ضعف قدرة المتلقي على التمييز بين الأصوات المتقاربة في المخرج.

ب. عدم تمثيل الطول المناسب للحركات القصار.

وإن المستمع الجيد يجب أنْ يقوى على التمييز بين أصوات الحروف، فيستطيع كتابتها كتابة صحيحة[٢].

فعندما يتعرض الفرد لموقف الاستماع يستطيع أنْ يميّز مقاطع الأصوات، ويتعرف ترتيبها، وهذا يساعد على تثبيت الصّور المكتوبة، والوسيلة العمليّة إلى ذلك هي الإكثار من التهجّي الشفويّ لبعض الكلمات قبل كتابتها[٣].

ويستطيع المعلّم أنْ يدرك أثر الاستماع في صحة الرّسم الإملائيّ عند تلاميذه في كثير من المواقف، فعدم قدرة التلاميذ على تميز أصوات الحروف المتقاربة في المخرج قد يؤدّي إلى الخلط في كتابة كلمات هذه الحروف، كما أنّ ضعف قدرتهم على متابعة الصّور الصّوتيّة المسموعة، وترددهم في الكتابة، قد يؤدّيان بشكل أو

(١) شحاته، أساسيّات في تعليم الإملاء، ص ٨.

(٢) السيد، في طرائق تدريس اللغة العربيّة، ص ٥٥٥.

(٣) إبراهيم، الإملاء والترقيم في الكتابة العربيّة، ص ١١.

بآخر إلى عدم قدرتهم على مسايرة زملائهم، ثمّ التخلف عنهم في الكتابة، وقد يؤدّي هذا الضعف إلى بطء في الكتابة، وتأخر في التآزر السّمعيّ الحركيّ عند هذه الفئة من التلاميذ، وقد يظهر هذا جلياً عند البعض حين يبدأون الكتابة الإملائيّة بداية سليمة في بداية النصّ الإملائيّ، ثم يعجزون عن مواكبة أقرانهم في استكمال كتابة المسموع، لعدم قدرتهم على إدراك الوحدات الصوتيّة ورسم الصّور الخطيّة لها. ولعل البطء في الرّسم وعدم اتباع المنهجيّة الصحيحة في تنظيم الحروف والكلمات، من أكثر العوامل الّتي تؤدّي منفردة أو مجتمعة إلى وقوع التلاميذ في أخطاء الرّسم الإملائيّ.

ومن أشكال الضعف الأخرى التي تنتج عن البطء في الكتابة، القفز عن بعض الكلمات وقد يكون هذا عائداً إلى ضعف قدراتهم على المتابعة والإصغاء ومواكبة الوحدات اللغويّة المسموعة أيضاً، كما أنّ تكرار الكلمات هو مظهر آخر من مظاهر ضعف الكتابة الإملائيّة، ويعزى إلى ضعف التلاميذ في إدراك الصّور الصّوتيّة المسموعة(١).

وهناك ما يشير إلى أنّ الإصغاء من طرف التلميذ في مواقف الكتابة الإملائيّة يجعله أقدر على التفريق بين الكتابة والكلمات المتشابهة في اللفظ عند سماعه لها، حيث يربط بين ما يسمعه وبين ما يتوافر لديه من خبرة لغويّة مخزونة، ومثال ذلك كتابة (يحيى) و(يحيا).

---

(١) شبل بدران، التعليم والتحديث، ص ٢٩.

ويستطيع التلميذ أنْ يميّز بين الاسم الذي يكتبه بـألف مقـصورة، والفعـل الّذي يكتبه بألف قائمة، فيكون اختياره هنا للصّورة الخطيّة الصحيحة قائماً عـلى توظيف القـدرة الـسمعيّة في التثبـت مـن الـصّورة الخطيّـة الـصّحيحة بجانـب توظيف القاعدة الإملائيّة المرتبطة بهذا الشاهد[١].

وعن طريق التخيّل واسترجاع الصّور الذهنيّة المخزونة يـستطيع التلميـذ أنْ يفرّق بين كتابة كلمتي (سورة وصورة) فعند سماعه لجملة، "قرأ الإمام سـورة" تبادر إلى ذهنه الصّلاة ويسترجع صورة الإمام وهو يؤم المصلين، ويوازن التلميذ بين الصّورة الذهنيّة وصورة الكلمة المقارنة لها ليتحقق من كتابة صورتها الخطيّة الصّحيحة، مستبعداً الكلمة المقارنة بها في الصّورة الصوتيّة، وهي كلمة (صورة) وذلك يدل على أن هذا التلميذ توصـل إلى اتخـاذ القـرار المناسـب بعـد توظيفـه لعمليات عقليّة عليا، هـي الاسـتماع والتخيّـل والاسـترجاع والفهـم والمطابقـة والتهجي وما شابه ذلك من العمليات الذهنيّة الأدائيّة المتصلة بالكتابة.

والأصوات لها علاقة ارتباطيّة تجمع بين المنطوق والمسموع لتؤثّر في الكتابـة، كما أنّ للتلوين الصّوتيّ (التنغيم) أثره الفاعل في صحة رسـم الحـروف بأشـكالها وفي مواضعها من الكلمة، إذ يؤثر ذلك في درجـة الفهـم، ويـشد انتبـاه التلميـذ ويعطيه مؤشراً على دلالة الألفاظ، وزيادة معانيها وضوحاً، فيـستطيع أنْ يرسـم علامة الترقيم المناسبة من (تعجب واسـتفهام، وتنـصيص ونقطـة) تبعـاً لـذلك التلوين، وما لا شـك فيـه أن اللفـظ الـسليم للكلمـة يـساعد عـلى التعـرف إلى

---

(١) محمد أبو الفتوح شريف، الأخطاء الشائعة، ص ٩٨.

الحروف المضعّفة. فيرسم التلميذ علامة التضعيف(ّ) على الحرف رسماً صحيحاً[١].

الحركات والحروف أساسان في تشكيل الأصوات وفهم الدّلالات وإدراك المعاني، ومن هنا ندرك أهميّة الصوامت والصوائت.

إن الصّوامت العربيّة تختلف عن وظيفة الصوائت (حروف العلّة والحركات) ومن هذه الاختلافات:

١- أن الصوامت تقابلها (الحروف) تكون أصولاً للكلمات العربيّة من حيث الاشتقاق، فتكون هذه الحروف فاء الكلمة أو عينها أو لامها، أمّا العلل (الصوائت) فلا تكون.

٢- أنّ الصوامت تكون بداية للمقطع في العربيّة ولا تكون الحركات كذلك.

٣- أنّ الصوامت (الحروف) تطول كميّة الصّوت فيها، أمّا العلل فلا تطول[٢].

وتميّز بوظائف لا تؤدّيها الحروف الصحيحة ويمكن تلخيصها كما يلي:

أ. تؤدّي مهمّة جليلة في اللغة العربيّة إذ تزيد في قوة الوضوح السمعيّ.

ب. توضّح المعنى بشكل مفهوم مثل قَتَلَ، قُتِلَ.

ج. لها أهميّة كبيرة في التنغيم والنبر.

---

(١) محمود السعران، علم اللغة، ص ٢١٠.

(٢) تمام حسان، اللغة العربيّة، منباها ومعناها، ص ٦٨.

وعلم الأصوات الصرفيّ يُعرف بأنه دراسة استعمال الوسائل الصوتيّة الوظيفيّة للسانٍ ما في علم صرفه، وتتضمن ثلاثة أجزاء.

١- علم الأصوات التركيبي: التغيرات الصوتيّة الامتزاجيّة التي تطرأ في أثناء التماس بين مستفردين (الرجل العظيم).

٢- التناوبات الصوتيّة: وهي التغيرات الصّوتيّة الناتجة عن إضافة حروف أو حركات للمفردة (أغنى، غَنَيْتُ، غُنِيْتُ).

٣- البنية اللوافظيّة للمستفردات: وهي الجذر الأصلي الّذي تبنى عليه المفردات (الاشتقاق والتوليد) ويختص بالألفاظ الصّوتيّة وما فيها من تناوبات[1].

أسباب الضّعف التي لها علاقة بالمستوى الصوتيّ

١- سرعة النطق، أو أن يكون المعلّم خافت الصوت، أو غير مهتم بمراعاة الفروق الفرديّة، أو أنْ يكون في نطقه قليل الاهتمام بتوضيح الحروف، وبخاصة الحروف المتقاربة في أصواتها أو مخارجها.

٢- عدم المطابقة بين رسم حرف الهجاء وصوته والّذي يتكون من الصّوت والرمز والحركة المرافقة، إذ يغلب في العربيّة الاتفاق بين نطق حروف الكلمة وكتابتها، أي كتابة ما ينطق والعكس، إلاّ أنّ هذه القاعدة غير

(١) بول فاير، مدخل إلى الألسنية، ص ١٣٦.

مطردة، إذ توجد حالات خاصة زيدت في كلماتها أحرف لا تنطق مثل (ذلك، هذا، لكن). ومن أمثلة الأحرف الّتي تكتب ولا تنطق (عمرو) والألف الفارقة في (شربوا). ومثل هذه الأمور الكتابيّة توقع التلاميذ في لَبس وحَيرة.

٣- اللهجة العاميّة: إن للهجة أثراً واضحاً في وقوع السامع في لَبس وحيرة حين تمتزج اللغة الفصيحة بصوت يقلب شكل الحرف ومعناه، ومن أمثلة ذلك.

عندي قلم	-	عندي ألم
أنت ضالع في الأمر	-	أنت ظالعٌ في الأمر
استيقظ التلميذ مبكراً	-	استيقذ التلميذ مبكراً
اضطره إلى عمل ذلك	-	اضتره إلى عمل ذلك

إن ما يجري عليه المتحدثون في اللغة سواء بقلب همزة (قلم – ألم) أو الطاء تاءً (طالب – تالب) أو الصاد سيناً (صيف، سيف) كل ذلك مغاير لنظام الأصوات العربيّة، وأمثلة هذا التمدّن اللغويّ كثيرة وتقع في أصوات أخرى (ث – س) (ذ – ز) (س – ز) فيجب التنبه لذلك(١).

تحدّثنا عن الحروف مفردة وما لها من صفات صوتيّة، لذا وجب علينا الحديث عند التقاء حرفين أو أكثر وما ينتج عنها من تبدّلات صوتيّة مثل:

---

(١) أبو شريفة ورفاقه، دراسات في اللغة العربيّة، ص ١٨.

المقاطع: من مميزات اللغة العربيّة أنّها لا تبدأ بصامتين كما هو الحال في اللّغات الأجنبيّة، وعليه نضيف همزة الوصل لنستطيع أن نلفظ بفعل الأمر (دْرُس) فنقول ادْرس، وما فعلناه هو أننا بدأنا بصامت هو الهمزة، ثم حركة وهي الضمّة، ثم صامت، ثم صامت وحركة، ثم صامت، وهذا العمل يعلل لنا عدم التقاء الساكنين مثل: مِنْ الكتاب فتصبح مِنَ الكتاب[1].

وتقسم المقاطع إلى ما يأتي:

١- مقطع قصير: وهو عبارة عن حرف متحرك فقط مثل (سَ، سُ، سِ).

٢- مقطع متوسط: وهو عبارة عن حرف متحرك + حرف مد مثل (سا، سو، سي).

٣- مقطع طويل: وهو عبارة عن حرف متحرك + حرف مد + حرف ساكن مثل (قال، زال).

النبر: وهو شدة الصّوت على جزء من الكلمة دون الأجزاء الأخرى، ويمكن تلخيص قواعد النبر في الفصحى كما يأتي.

أ. إذا توالت في الكلمة عدة مقاطع قصيرة كان النبر على المقطع الأول مثل (شَرِبَ، دَرَسَ).

ب. يكون النبر على المقطع الطويل إذا لم يكن في الكلمة مقطع طويل غيره مثل (مال، دارس).

---

(١) عدس، **اللغة العربية والثقافة العامة**، ص ١٦.

ج. يكون النبر في المقطع الطويل الأول إذا كان في الكلمة أكثر من مقطع طويل مثل (مقادير) ويلفظ أبناء العربيّة بالكلمات بما فيها من مقاطع ونبر، وبفعل السليقة.

وتبدو أهميّة النبر هذا في النطق في اللغات الأخرى كالإنجليزيّة لأنه قد ينتج عنه اختلاف في معنى اللفظة[١].

التنغيم: وهو اختلاف لهجة الصوت في العبارة أو الجملة من حيث ارتفاعها وهبوطها تبعاً للمعنى المقصود، وبشكل يحدث ذبذبة في الوترين الصوتيين ينتج عنها تناغم موسيقي في الكلام فنحن نلفظ (ما أحسن محمّد) حين نقصد بها النفي بلهجة تختلف عن لفظها حين تكون سؤالاً، أو حين تكون تعجباً[٢].

معظم الأخطاء تلتقي في الموضوعات التالية: التّضعيف، الألف الفارقة، التنوين والنون، الحروف المتقاربة الحركات، الحروف الّتي تنطق ولا تكتب، عدم ضبط حركة الفعل المبني للمجهول، إشباع الحركات، عدم حذف حرف العلّة عند الجزم، المزج بين الفصحى والعاميّة.

٢- المستوى الصّرفيّ

الصّرف في اللّغة: هو التغيير والتقليب من حال إلى حال.

---

(١) عدس، **اللغة العربية والثقافة العامة**، ص١٨.

(٢) م. ن، ص ن.

وفي الاصطلاح: هو التغيير في أحوال بنية الكلمة وما بها من زيادة وحذف وإعلال وإبدال وإفراد وتثنية وجمع، وتغيير المصدر إلى الفعل والوصف المشتق منه كاسم الفاعل واسم المفعول، وصيغة المبالغة... الخ[١].

والصّرف يتحدد في ثلاثة أشياء هي:

١- تحويل بنية الكلمة إلى أبنية مختلفة لضروب من المعاني كالتصغير والتكسير وصيغ أسماء الفاعلين والمفعولين.

٢- تغيير الكلمة لغير معنى طارئ عليها، ولكنّ لغرض آخر ينحصر في الزيادة والحذف والإبدال والقلب والنقل.

٣- بيان أحكام بنية الكلمة وتصريفها إلى أجناس وأنواع بحسب وظائفها كأنّ يقسّمها إلى أجناس الفعل، والاسم والأداة أو من حيث التذكير والتأنيث والأفراد والجمع[٢].

ويختص التصريف بالأسماء العربيّة المتمكّنة (المعرّبة) ولا يدرس الحروف والأسماء المبنية. فالتصريف لا علاقة له بالأسماء الأعجميّة والمبنيّة كالضمائر والأفعال الجامدة مثل: نِعْمَ، وبِئْسَ.

والغاية من الصّرف حفظ اللسان من الخطأ، ومراعاة قوانين اللغة في الكتابة، وتنمية اللغة العربيّة[٣].

---

(١) الروسان، **مبادئ الثقافة العامّة في اللّغة العربيّة**، ص ١٢.

(٢) هادي نهر، **الصّرف الوافي**، ص ٢٠.

(٣) عبده الراجحي، **التطبيق الصّرفي**، ص ٩٠.

وعندما تتلاقى مجموعة من الأصوات وتؤلف كلمة من الكلمات، تتخذ هيئة مخصوصة في تكوين الكلمة، تسمى بنية الكلمة كما أنّ علم الصّرف يختص بمعرفة بُنى الكلمة. لذا هو العلم الّذي به تعرف صياغة الأبنية العربيّة وأحوالها مما ليس إعراباً ولا بناءً.

ومعرفة بناء الكلمة الصّرفيّ يساعد على معرفة موقعها وما يتلوها في الجملة من حيث الإعراب والمعنى، ولو تأملنا الأمثلة التالية.

- انطلق المتسابق منطلقاً حسناً.
- زيد منطلق به.
- منطلق المتسابقين شروق الشمس.
- منطلق المتسابقين ساحة البلدة.

لوجدنا بينها لفظة مشتركة هي (منطلق) استعملت في كل مثال استعمالاً مختلفاً.

فهي في الجملة الأولى مصدر ميمي للفعل انطلق.

وفي الثانية اسم مفعول مشتق من الفعل نفسه.

وفي الثالثة اسم زمان لأنها تدل على زمان الانطلاق.

وفي الأخيرة اسم مكان يدل على مكان الانطلاق.

ولمّا كانت هذه الصيغة مشتركة بين هذه المشتقات الأربعة صار تحديد معناها مرتبطاً بسياق الجملة الّتي استخدمت فيها.

ومن أهم البحوث الصّرفيّة التي تساعد على ضبط بنيَة الكلمة معرفة الميـزان الـصّرفيّ ومعرفـة المجـرد والمزيـد مـن الأسـماء والأفعـال، ومعرفـة المـشتقات وأوزانها، ومعرفة الإعلال والإبدال[١].

فإذا كان لدينا الأصوات (ل، ع، ب) ورتبناها في زمرة لفظيّـة واحـدة، ينـتج معنى معروف هو اللعب، وإن جعلت ترتيب الأصوات عـلى نحـو آخـر يولّـد لديك معنى آخر (لعبت) (لاعب) (اللعب) هذا التغير في المعنى حـصل نتيجـة تغير صيغة اللفظيّة، وهو من اختصاص المستوى اللفظيّ.

فالمستوى الصّرفيّ يدرس التغيرات الّتي تطرأ عـلى صـيغ الكلـمات فتحـدث معنىً جديداً[٢] قد تكون الوحدة الـصّرفيّة حركـة واحـدة، كالـضمة والفتحـة والكسرة والتنوين.

ولو غيرنا الفتحة بضمة ثم كسرنا الوسط لأصبحت (لُعِبَ) ونتج معنى آخر هو اللعب من المجهول في الزمن الماضي.

يلاحظ مما سبق أن المستوى الصّرفيّ مكوّن من وحدات صوتيّة ضـمن نظـام لغويّ معيّن، وأنه مرتبط بالمستوى الصّوتيّ، لكن، حين نريد أنْ نعبر عن أفكارنا فإننا لا نلفظ كلمة أو صوتاً، وإنما نسوق الألفاظ في نظام معين، وهـذه الألفـاظ حسب النظام اللغويّ المستعمل يؤثر بعضها في بعض.

---

(١) عمر الأسعد، **اللغة العربيّة ودراسات تطبيقيّة**، ص ١٣.

(٢) عبد الراجحي، **التطبيق الصرفي**، ص ٩٠.

المستوى الصّرفيّ يدرس التغيّرات الّتي تطرأ على أبنية الألفاظ فتؤدّي معاني جديدة، وهذه التغيرات هي وحدات صوتيّة، وبهذا تبيّن مدى ارتباط الدرس الصّوتيّ بالدرس الصّرفيّ، والدرس الصّرفيّ يعتبر مقدمة للدرس النّحويّ وملازماً له في العربيّة، لأن اهتمام الصّرف ببنية الكلمة إنّما هو لاستعمالها في تركيب نحويّ.

وأي تغيير في بنية الكلمة يؤثر في المعنى الذي تؤديه فإن قلت (حضر) يُفهم أنّ شخصاً أو شيئاً قد حَضَرَ، وإنْ قلت (أحْضَر) فإنك تحس أنّ شخصاً ما قام بإحضار شيء، مثل (خَرَجَ الرجلُ)، (أخْرَجْتُ الرجلَ)، (كاذب، كذاب) (حَصَدَ) تشير إلى الفلاح، بينما (أحْصَدَ) يدل على الاستحقاق بمعنى حانَ وقت حصاده.

وفي إطار مفهوم التكامل وأبعاده من فنون اللغة والعلاقات الإرتباطيّة الصّرفيّة القائمة بين هذه الفنون، هناك ما يشير إلى الاهتمام بتعلّم الإملاء، بدءاً من اللحظة الّتي وُلِدَ فيها علما الصّرف والنّحو من حيث العلاقة بينهما مما يؤكد أنّ رسم الحروف، في كثير من الأحوال، تحدّدها المعرفة بقواعد النّحو والصّرف أو قواعد النطق (الصّوت)(١).

وقد مزج اللغويون العرب بين الصّرف والنّحو، ورأى بعض علماء اللغة الغربيين والعرب - مثل هذا الارتباط – من ناحية عمليّة ومنطقيّة - أن تسبق دراسةُ الصّرفِ دراسة النّحو، والصّرف في اللغة يقوم على تقسيم الكلام إلى

---

(١) الحموز، الأخطاء الشائعة الناجمة عن الأبعاد النحويّة والصرفيّة، ص٢.

(اسم، فعل، حرف) وللتفريق بين هذه الأقسام أوجد علماء اللغة العربيّة معيارين. ينظر إلى الكلمة من حيث الشكل المبني، ينظر إليها من حيث الوظيفة المعنى. من حيث الشكل الاسم يقبل الجر والتنوين و(ال) التعريف والنداء، بينما لا يقبل الفعل والحرف هذه المعايير الشكليّة، وحيث المعيار الثاني هو المعنى، فقد عرفوا الاسم بأنّه ما دلّ على مسمى (شيء) والفعل ما دل على حدث وزمنه، والحرف ما ليس ذلك، وبعد هذا التقسيم لأنواع الكلام فصّلوا القول في الاسم من حيث التجرّد والزيادة، والجمود والاشتقاق[١].

المصادر

والمصدر ما دل على حدث غير مقترن بزمن، وهو أساس الصّرف.

١- المصدر الصريح.

أ. مصدر الفعل الثلاثي: ويكون على وزن

أ. فِعَالة: نجارة، زراعة.
ب. فَعَلان: غَلَيان، طَوَفان.
ج. فُعْلة: خُضْرة، صُفْرة.
د. فُعال: سُعال، نُباح.
هـ. فِعال: عِتاب.

ب. مصدر الفعل الرباعيّ: من مصادر الأفعال الرباعيّة القياسيّة، وتختلف أوزانها باختلاف صيغ الأفعال: (أكرم، أبقى، أقام، تدرّب، قاتل، زخرف، اندفع، استقبل، اجتمع).

(١) أبو شريفة، دراسات في اللغة العربيّة، ص٢٠.

١- <u>المصدر الدال على المرّة:</u> يُصاغ من الفعل الثلاثي على وزن (فَعْلَة) مثل: أكلَة. ومن الرباعي على وزن (إفعالة).

٢- <u>المصدر الدال على هيئة:</u> يُصاغ من الفعل الثلاثي على وزن (فِعْلَة) مثل: إِكْلَة. ومن الرباعي على وزن (إفعالة).

٣- <u>المصدر الميمي:</u> يُصاغ من الفعل الثلاثي غير الأجوف على وزن (مَفْعِلْ) مثل: مَأْكَلْ.

٤- <u>المصدر الصناعيّ:</u> يُصاغ بزيادة ياء مشددة وتاء التأنيث على آخر الاسم مثل: وطنيّة.

٥- <u>اسم الفاعل:</u> من الفعل الثلاثي يُصاغ على وزن (فاعل) مثل: ضارب، ومن غير الثلاثي على وزن (مُفعِلْ) مثل: مُدحرِج.

٦- <u>اسم المفعول:</u> من الفعل الثلاثي يُصاغ على وزن (مفعول) مثل: مضروب، ومن غير الثلاثي على وزن (مُفْعَلْ) مثل: مُستخلَص.

٧- <u>الصّفة المشبهة:</u> تُصاغ من الأفعال الثلاثيّة اللازمة، (فرح، بطل، حلو، طويل).

٨- <u>اسم التفضيل:</u> يتم صوغ اسم التفضيل من الفعل الذي يجوز التعمق فيه وهو الفعل الثلاثي التام، المتصرّف، والمثبت مثل: أعلى، أفضل.

٩- <u>اسما الزمان والمكان:</u> ويبنيان على وزن (مَفْعَلْ) مَلْعَبْ.

١٠- <u>اسم التعجب:</u> يُصاغ على وزن ما أفعل أو أفْعِلْ به مثل: ما أكرم! أكْرِمْ بـ!

١١-أسماء الآلة: بعضها قياسيّة مثل مِسْطرة، منشار. وأوزانها قياسيّة مِفعل، مِفعَلة، مِفعال، فعالة.

١٢-صيغ المبالغة: تستعمل عند مصدر الزيادة في الصفة ولا تُبنى إلا من الثلاثي وأوزانها فعّال (كذّاب)، مفْعال، فَعيل، فَعُول، مَفعيل، فَعِل[١].

الاشتقاق

الاشتقاق يعني توليد الألفاظ بعضها من بعض ويشترط في صحة ما يأتي:

١- الاشتراك في عدد من الحروف.

٢- أنْ تكون هذه الحروف مرتبة ترتيباً واحداً[٢].

٣- أنْ يكون بين هذه الألفاظ قدر مشترك من المعنى.

أنواع الاشتقاق

١- الاشتقاق الأصغر: الاشتراك في عدد الحروف وترتيبها مع الاختلاف في الحركات عَلِمَ، عِلْمٌ، عَلَمْ.

٢- الاشتقاق الكبير: الاشتراك في عدد الحروف مع الاختلاف في ترتيبها سلم لمس مسل.

٣- الاشتقاق الأكبر: إبدال حرف بحرف آخر مثل (جَذَبَ: جَدَبَ) (ضَيْف: صَيْف).

---

(١) أحمد الحملاوي، شذا العرف في فن الصرف، ص ٢٠-٥٠.

(٢) عبد الراجحي، التطبيق الصّرفي، ص ٥٨.

٤- **النحت**: إدماج كلمتين أو أكثر في كلمة واحدة مثل: عبد الدار (عبدري)، عبد الله (عبدلي)[1].

فوائد الاشتقاق

١- اشتقاق الألفاظ بعضها من بعض يُساعد في نمو اللغة وتطويرها والتخلص من الأجزاء المفككة.

٢- الاشتقاق طريقة رائعة لتوليد الألفاظ للدلالة على المعاني الجديدة.

٣- يساعد على التنويع في التعبير عن حدة مسميات لمعنى واحد (القارعة، الواقعة، الطامّة).

٤- يُساعد في ربط الجزئيات بالكليات.

٥- يدلنا على أصول الألفاظ.

٦- يعتبر أحسن الطرق في فهم اللغة والتفقه بها.

٧- يساعد على معرفة الألفاظ الأصيلة من الدخيلة.

الوحدات الصّوتيّة التي نضيفها إلى الكلمة الأصليّة لتكسب معنى جديد تسمى (موفيمات) وتسمى (سوابق) إذا جاءت في أول الكلمة، كما تسمى (دواخل) إذا جاءت في وسط الكلمة، أمّا إذا جاءت في آخرها فتسمى (لواحق).

---

(١) أحمد قبش، الكامل في النحو والصّرف، ص ٢٠-٢٥.

معظم الأخطاء في هذه المرحلة تلتقي في الهمزة المتوسّطة وهمزة القطع والوصل، أساليب المدح بِئْسَ نِعْمَ والاسم المنقوص والممدود المقصور.

٣- المستوى النحويّ (التركيبيّ)

ذهب المصنفون الأوائل إلى أن ظهور النّحو كان بسبب شيوع اللّحن في العربيّة حين اتسعت دائرة المجتمعات العربيّة القديمة، لما كان من الفتوح الإسلامية التي نشرت هذه اللغة في المجتمعات الإسلامية التي اعتنقت الإسلام فأقبلت على العربيّة تتعلّمها. على أن هذا اللّحن لم يكن مقصوراً على غير العرب ممن شملهم الإسلام، بل تجاوز ذلك إلى العرب أنفسهم، ومن أجل ذلك فكّر أهل العلم في وضع ضوابط يستعين بها المعربون لئَلاّ يرتكبوا شيئاً من اللحن، وارتكاب اللّحن عيب للعلم(١).

كان العرب من قبل يتقنون لغتهم، ولكنّهم كانوا يجهلون القواعد، لم تكتبْ القواعد إلا لحفظ اللسان العربي من الآثار السلبيّة التي لحقت به من جراء الاختلاط بغير العرب، وفي هذا ما يفسر الظاهرة الّتي تتمثل في كَون عدد لا بأس به من النحاة من غير العرب في الأصل، فهي قد وضعت لغير العرب ابتداءً، وإنّ كثيراً من تلك القواعد هي نتاج الترف الفكري الذي شهده العالم الإسلاميّ. وإن منها ما ليس له من الأهميّة ما يؤهله لأن يُعلّم(٢).

---

(١) إبراهيم السامرائي، المدارس النحويّة أسطورة وواقع، ص ٩.

(٢) ربحي جابر، نحو دراسات وأبعاد لغويّة جديدة، ص ٢١٢.

والنّحو في الحقيقة هو عمليّة فهم دقيق لعلاقات الكلمات في إطار التعبير، ومعرفة وظيفة كلّ كلمة ضمن ذلك الإطار، فإعراب الكلمة يحدد وظيفتها في التعبير بالنظر إلى علاقتها بما يجاورها من الألفاظ والعبارات، والعربيّة لغة معرّبة تجري أواخر الكلم فيها على أنماط مخصصة تنضبط بأصول وأحكام.

ومن المعروف أنّ المدرسة الابتدائية قد وجدت في المجتمع لتؤدّي وظيفة مهمة في الحياة وهي مساعدة الفرد على أن ينمو نمواً متكاملاً في جميع النواحي الجسميّة، والروحيّة والوجدانيّة، فالبيئة المدرسيّة لها أهميّة عند الأطفال، لأنهم من خلالها يكتشفون أنفسهم، ومن خلال دروسها يُطلّون على الحياة في المجتمع الكبير ليعوا قيمه ومعاييره.

وتعد اللغة العربيّة في المنهج المدرسيّ إحدى الوسائل المهمّة في تحقيق الوظائف المتعددة للمدرسة الابتدائية، لأن اللغة هي الأداة الرئيسة الّتي تمكّنه من الإلمام بالمهارات الأساسيّة في القراءة والكتابة والتعبير، وتساعدهم على اكتساب عاداتها الصحيحة واتجاهاتها السليمة، كما أنها الأداة الّتي بها يسيطر المتعلّم على المواد الدراسيّة الأخرى لأنّ الأساس الذي تبنى عليه المواد الدّراسيّة يقوم على استخدام اللّغة العربيّة الفصيحة بشكل سليم، وكلّ نشاط يقوم به المتعلّم داخل المدرسة أو خارجها يعتمد على اللغة سواء أكان ذلك عن طريق الاستماع والقراءة، أو عن طريق الكلام والكتابة.

ومن هنا تتضح لنا أهميّة القواعد النّحويّة في تحقيق بعض الأهداف التي يسعى منهج اللغة العربيّة إلى تحقيقها، فالمتعلم لن يستطيع أنْ يقرأ قراءة خالية من الأخطاء اللغويّة، ولن يستطيع أنْ يكتب كتابة صحيحة، أو أنْ يعبر عن ذاته

إلاّ إذا كان ملماً بالقواعد الأساسيّة اللازمة، ومراعاة هذه القواعد في قراءته وكتابته وحديثه(١).

القواعد النحويّة وسيلة لضبط الكلام وصحة النطق والكتابة، وتكوّن عادات لغويّة صحيحة لدى التلاميذ من خلال تدريبهم على استعمال الألفاظ والجمل والعبارات، استعمالاً صحيحاً في الحديث والكتابة والقراءة، وتمييز الخطأ من الصواب بقدر ما تسمح به.

وتعلم النّحو يرتبط بسيكولوجيّة النمو عند التلميذ، وبخاصّة النمو اللغويّ، فالتلميذ في المرحلة الابتدائيّة لا يستطيع أنْ يلمّ بها في القواعد النّحويّة من تجريد وتعميم وتحليل وتطبيق، ومن هنا يمكن أنْ يقال إنّ النّحو في الصّفوف الأربعة الأولى في المرحلة الأساسيّة لا مكان له إلا ما يتعلق بجزيئات منه تجري في حياة التلميذ اليوميّة، ويتم بالتدريب العمليّ باستخدام الوسائل الأساسيّة التي تكسب التلميذ المهارة اللغويّة كالقراءة والكتابة، أمّا النّحو الّذي يحتاج إلى قواعد عامة تتعلق بضبط أواخر الكلمات أو بترتيب الكلمات بعضها مع بعض، فيمكن أنْ يتم باختيار السهل منه ثم يتدرج به في مراحل أعلى، ولذلك يجب أنْ يراعى في منهج النحو في اللغة العربيّة ما يأتي: مراعاة النّحو العقليّ للتلاميذ فيما يعرض عليه من قواعد. والإكثار من التدريبات المنظمة لكي يكتسب التلاميذ المهارات المختلفة في القواعد ومهارات تطبيقها في مجالات فنون اللغة المختلفة(٢).

---

(١) خاطر، **تعليم اللغة العربيّة والتربية الدينيّة**، ص ١٧٦.

(٢) فتحي علي يونس، **تعليم اللغة العربيّة وأسسه وإجراءاته**، ص ٩٠-٩١.

وينبغي ألا ينظر إلى النّحو في المرحلة الأساسيّة العليا (السّابع، الثّامن، التّاسع) على أنّه شيء جديد، وإنّما هو امتداد طبيعي لعمليّة التدريب اللغويّ، واستمرار في السير فيها، واستكمال لأهدافها، وإن بدا منه شيء من التعمق تبعاً للتدرّج الطبيعي(١).

ويؤيد هذا ما ذهب إليه رشدي خاطر وآخرون من أنّ الصّفوف الأربعة الأولى من المرحلة الأساسيّة يناسبها النّحو الوظيفيّ الّذي يقوم على أساس الوصف للغة المستعملة فوظيفة النّحو تعني أنْ يتعلم التلميذ ماله دور وظيفي في الاستعمال ويترك ما عداه، أمّا النّحو التقليديّ الّذي يتضمن الأسس المنطقيّة والقوانين الضابطة للاستعمال اللغويّ، فيمكن أنْ يقدّم لمرحلة التعليم الأساسيّ الدنيا(٢).

حقيقة المستوى النّحويّ (التركيبيّ)

إن بناء الكلمة يُعنى بوسائل تكوين الكلمات من الوحدات الصّوتيّة المختلفة، وأمّا بناء الجملة فيدرس كيفيّة تكوّن الجمل من الكلمات المختلفة.

ومن الملاحظ أنّ هذه الكلمات لا تبقى دائماً على حركة واحدة، وإنّما تتغير حركتها تبعاً لموقعها ومعناها المراد في الجملة، وقد لفت هذا التغير انتباه اللغويين العرب المسلمين فدرسوا تركيب الجملة العربيّة وقسّموها إلى جمل خبريّة

---

(١) علي الجمبلاطي، الأصول الحديثة لتدريب اللغة العربيّة والتربية الدينيّة، ص ٣٠٤.

(٢) محمود رشدي خاطر، تعليم اللغة العربيّة والتربية الإسلاميّة، ص ١٨٧.

وإنشائيّة، واعتبروا الجمل الخبريّة ما صح فيها التصديق والتكذيب، أمّا الإنشائيّة فهي ما لا يصح فيها القول بالصدق أو الكذب، كقولك: ادرسْ أو لا تدرسْ فلا يمكن أن يقال هذا صحيح أو كذب.

ثمّ قسّموا الجمل الخبريّة إلى جمل فعليّة واسميّة، وقسّموا الجمل الإنشائيّة إلى جمل طلبية (أمر، نهي، استفهام، نداء... الخ)، وأساليب كأسلوب المدح والذم والتعجّب والقسم... الخ. ثمّ درسوا الجمل الفعليّة فرأوها تنقسم إلى فعل وفاعل، وبعضها يتعدّى إلى مفعول به، وبعضها فيه أسماء وحروف متمّمات لها، ودرسوا الفعل الماضي فوجدوا أنه يلزم حركة واحدة إذا لم يتصل به ضمير مثل (درس، كتب)، فقالوا إنّ الفعل الماضي مبني على الفتح، وإذا اتصل بضمير رفع متحرك فهو مبني على السكون مثل (درسْتُ، كتبْنا)، ومبني على الضم إذا اتصل بواو الجماعة مثل (درسُوا، كتبُوا). ووجدوا أنّ فعل الأمر الصحيح مبني على السكون (ادرسْ) أو على ما يجزم به مضارعه، كأنْ يكون مبنياً على حذف نون الإعراب إذا كان مضارعه من الأفعال الخمسة (ادرسوا) أو حذف حرف العلّة مثل (ارم) وأمّا المضارع فوجدوا أن حركتهُ تتغير تبعاً للعوامل، فقالوا هذا شبيه بالاسم من حيث الإعراب (تغير الحركات) فسموه المضارع، ومع ذلك وجدوا أنّه يبنى على الفتح إذا اتصلت به نون التوكيد (يدرسَنَّ)، ويبنى على السكون إذا اتصلت به نون النسوة ويدرسْنَ، وأمّا الاسم في الجمل فهو على نوعين: ما تتغير حركته وهو المعرّب، وما تلازمه حركته في ظروف معينة وهي المبني[(١)].

---

(١) أبو شريفة، دراسات في اللغة العربيّة، ص ٢٢.

وقد حاول النّحويّون إقامة تحليلهم اللغويّ على نظريّة العامل اللغويّ ليفسروا تغيّر الحركات في نهاية الأسماء والأفعال، فقالوا إنّ الضمة دليل على الإسناد، والكسرة دليل على الإضافة، والفتحة دليل على النصب.

وبالطبع، علم اللغة الحديث يدرّس التركيب واصفاً له، محللاً إياه بعيداً عن الجدل المنطقيّ.

والإعراب في الحقيقة هو عمليّة فهم دقيق لعلاقات الكلمات في إطار التعبير، ومعرفة وظيفة كلّ كلمة ضمن ذلك الإطار، فإعراب الكلمة يحدد وظيفتها التعبير بالنظر إلى علاقتها بما يجاورها من الألفاظ والعبارات، والعربيّة لغة معربّة تجري أواخر الكلمات فيها على أنماط مخصوصة تنضبط بأصول وأحكام، وتعيننا ملاحظة هذه الأصول ومراعاة حركات الأواخر على ضبط لغتنا واشتقاقها، مثال ذلك..

١- قل الحقَّ وافعلِ الخيرَ.

٢- الحقَّ قل والخير افعل.

لو تأملنا المثالين وجدناهما متفقين على الأصوات والمعاني وعدد الكلمات، ومختلفين في ترتيب هذه الكلمات. لقد جاءت الجملة في المثال الأول فعليّة مبدوءة بالفعل، متبوعاً بالفاعل المستتر والمفعول به، واقتضى النظام الإعرابي في المثال الثاني تقديم المفعول به على الفعل والفاعل في الجملة الفعليّة.

١- الصدقُ يُنْجي صاحبَهُ.

٢- يُنجي الصدقُ صاحبَهُ.

ولو تأملنا الجملتين لوجدناهما متفقتين في الأصوات والمعاني والكلمات، ومختلفتين أيضاً في الترتيب، إلا أنّ تركيب الجملة الأولى منها اقتضى أن تكون اسميّة لتصديرها باسم، وتركيب الثانية جعلها جملة فعليّة لابتدائها بفعل، ولئن اتفقت الجملتان في المعنى فقد اختلف الإعراب، تبعاً لكون إحداهما جملة اسميّة والأخرى فعليّة. وإذا لاحظنا حركة (الحقّ) في الجملتين الأوليين وجدناها (الفتحة)، أمّا حركة (الصدق) في الجملتين الأخريين فهي (الضمة)، وحركات الإعراب من خصائص اللغة العربيّة، وهي مظهر لازم من مظاهرها، نستطيع أن نميّز الفاعل من المفعول به، أو المضاف من المضاف إليه، لذا تفهّم نظام الإعراب اللغويّ ضروري لمعرفة النظام اللغويّ للعربيّة ومن هنا ندرك خطأ المقولة التي تتردد كثيراً (سَكّن تَسْلَمْ)، فالتسكين في غير محله خطأ، والالتزام بحركات الأواخر في القراءة والكتابة هو الفيصل في بيان المقصود وجلاء المعنى[1].

إن كلّ لغة تعرض المعاني بطرق وتراكيب خاصة، والتركيب النّحويّ عنصر من عناصر النظام اللغويّ لا يجوز مخالفته والخروج عليه. وممّا سبق يتبيّن أنّ النظام النّحويّ يشتمل على قواعد تركيب الجملة وأحكام إعرابها، وأنّ نظام التركيب ونظام الإعراب مترابطان عضوياً لا انفصام بينهما إلا من أجل المدارسة والإفهام.

---

(١) عمر الأسعد، اللغة العربيّة بين المنهج والتطبيق، ص ٢٠-٢٢.

وتلتقي أخطاء هذه المرحلة في الموضوعات التّالية: الإضافة، الفعل اللازم والفعل المتعدّي، الجموع، الجملة الاسميّة والجملة الفعليّة، التوابع، الأسماء الخمسة، الأفعال الخمسة.

أهداف تدريس القواعد النّحويّة في المدرسة الأساسيّة.

القواعد النّحويّة لا تدرّس على أنّها هدف في حد ذاتها، وإنّما وسيلة لتقويم القلم واللسان من الاعوجاج والزلل، لذلك ينبغي أن يقتصر تدريس القواعد النّحويّة على ما يحتاج إليه التلاميذ من القواعد اللازمة لتقويم ألسنتهم وتصحيح أسلوبهم وفهم ما يعرض عليهم من الأساليب فهماً صحيحاً، أما ما زاد عن ذلك من مسائل النّحو وقواعد اللغة فيجب أن يترك للّذين يتخصصون في اللغة لذلك يمكن حصر الأهداف فيما يأتي[١]:

١. تقويم ألسنة التلاميذ وعصمتهم من الخطأ في التعبير في الكتابيّ والشفويّ.

٢. إكسابهم عادات لغويّة صحيحة من خلال التدريب على استعمال الألفاظ والجمل استعمالاً صحيحاً.

٣. تنمية ثروتهم اللغويّة وصقل أذواقهم الأدبيّة.

٤. تعويدهم صحة الحكم ودقة الملاحظة، ونقد التراكيب نقداً صحيحاً والتمييز بين الخطأ والصواب.

---

(١) محمد صالح سمك، تدريس التربية اللغويّة، ص ٢٦٨.

٥. تمكينهم من وضع ما يكتبونه أو يتحدثون به في صياغة ذات دلالات واضحة، حيث أن مراعاة تلك القواعد النّحويّة، وتعلّمها ينبغي أنْ يعصما اللسان والتعلم من الخطأ في بناء الكلمات أو ضبط أواخرها.

٦. تدريبهم على ممارسة التعبير الصحيح المركّز على تعريف الأفعال الصحيحة المجرّدة والمزيدة مع مختلف الضمائر، واستخدام ذلك في التعبير الكتابي.

٧. مساعدتهم على إدراك الجملة وتمييز عناصرها، وتعرّف وظائفها وأحكامها.

٨. تمكينهم من محاكاة الأساليب الصحيحة، وجعل هذه المحاكاة مبنية على أساس مفهوم.

٩. مساعدتهم على معرفة الحكم الإعرابيّ والعلاقات المتّصلة به.

١٠. مساعدتهم على تكوين الجملة، وما يتصل بها من الكلام العربيّ الفصيح كتابيّاً وشفويّاً.

١١. مساعدتهم على اكتشاف الخطأ النحويّ عند مشاهدته مكتوباً أو عند سماعه أو عند وقوع الخطأ عن غير قصد، والمبادرة إلى تصحيحه.

١٢. تعويد التّلاميذ على التفكير المتناسق الصحيح، والوصول بهم إلى صحة القراءة والكتابة(١).

---

(١) حسين سليمان قورة، دراسات تحليليّة ومواقف تطبيقيّة في تعلم اللغة العربيّة والدين الإسلاميّ، ص ٢٦٨.

أسباب ضعف التلاميذ في القواعد النحويّة.

على الرغم من العناية الكبيرة التي يلقاها التلاميذ في تعلّم القواعد النّحويّة في مراحل التعليم المختلفة، نجد أنفسنا أمام مشكلة خطيرة تتمثل في كثرة الأخطاء النّحويّة والصّرفيّة وشيوعها في كلامهم وكتاباتهم، وأصبحت هذه المادة من الموضوعات التي يشتد نفور التلاميذ منها، لأسباب منها:

١. ازدواجيّة اللغة، ونعني بها وجود لغتين، لغة الكتابة والقراءة وهي اللغة الفصيحة، ولغة الحديث اليوميّ التي يمارسها التلميذ ويسمعها في المدرسة والبيت (العاميّة). ويتضح أنّ مزاحمة اللغة العاميّة للغة الفصيحة مشكلة اجتماعيّة خطيرة، لا بد من بذل الجهود الكبيرة للتغلب عليها. ومما يساعد على ذلك أنْ يعتمد تعليم العربيّة في بداية المرحلة الأولى على ألفاظ فصيحة تشيع في استعمال التلاميذ، وتزويدهم ما هم في حاجة إليه من الألفاظ والتراكيب التي تتناسب مع مستوياتهم اللغويّة والعقليّة.

٢. عدم وظيفيّة المباحث النحويّة أدى إلى انصرافهم عن القواعد، ثم ضعفهم فيها.

٣. صعوبة المادة العلميّة وجفافها، ويرجع ذلك إلى القوانين التجريديّة، والتحليل والاستنباط والتعليل، وهذا يتطلب مجهوداً ذهنيّاً، وقدرة عقليّة عالية لا تتوافر لدى الجميع.

٤. الطرائق المتبعة في تدريس القواعد النّحويّة. وتنحصر هذه الطرق في أسلوب تلقين المعلومات وتحفيظها من جانب المعلّم (الطريقة التقليديّة).

٥. إبعاد دراسة القواعد النّحويّة عن النصوص الأدبيّة. تقدّم المادة اللغويّة إلى التلميذ مجزأة، لذا تكون القواعد النحويّة مجموعة من الأمثلة المبتورة بعيدة الصلة عن حياة المتعلّم واهتمامه وميوله، فضلاً عن ازدحام منهج القواعد بالموضوعات النّحويّة ازدحاماً لا يتناسب مع عدد الحصص المقررة للتدريس. وهذا يدفع المعلّم إلى الإسراع في تدريس هذه المباحث النّحويّة من دون عناية بالتطبيق.

٦. القصور في فهم مفهوم النّحو.

٧. إهمال التدريبات النّحويّة.

٨. القصور في إعداد المعلّم. معلّم اللغة العربيّة كغيره من سائر المدرسين يحتاج إلى أنْ يُعد إعداداً علميّاً منهجيّاً حتى يكون متمكناً من معرفة اللغة العربيّة بفروعها وأقسامها، وملمّاً بأساليب تدريسها[١].

٤- المستوى الإملائيّ (الكتابيّ)

مفهوم الإملاء: هو رسم الكلمات العربيّة عن طريق التصوير الخطيّ للأصوات المنطوقة برموز تتيح للقارئ أن يعيد نطقها تبعاً لصورتها الأولى، وفق قواعد مرعيّة وصفها علماء اللغة[٢].

---

(١) مجيد إبراهيم دمعة، ملاحظات على دراسة وتدريس اللغة العربيّة، ص ١٠٩-١١٠.

(٢) أبو شريفة ورفاقه، دراسات في اللغة العربيّة، ص ١٨.

ويرى (شحاته) أن الرسم الإملائيّ هو نظام لغويّ معين، موضوعه الكلمات الّتي يجب فصلها والّتي يجب وصلها، والحروف الّتي تزاد والحروف الّتي تحذف، والهمزة بأنواعها المختلفة سواء أكانت مفردة أم على أحد حروف اللين الثلاثة، وهاء التأنيث وتاؤه، وعلامات الترقيم، والمد بأنواعه، والتنوين بأنواعه، وقلب الحركات الثلاثة وإبدال الحروف واللام الشمسيّة واللام القمريّة[١].

إنّ الإملاء مصدر من الفعل أمليت، ويعني التلقين والنقل، تلقي على غيرك، ويعنى بالإملاء اليوم الكتابة والبعد عن الخطأ في الرسم[٢].

وفي ضوء هذه الآراء (حول مفهوم الإملاء) نرى أنّ الإملاء عمليّة معقدة وصعبة تتطلب تضافر جملة من القدرات والمهارات الذهنيّة والفنيّة، والخبرات المتوافرة لدى الفرد، تمكنُه من تقديم النموذج الصحيح للوحدات اللغويّة موضع الإملاء، ويمكن القول بأن الإملاء هو قدرة الفرد على المطابقة بين الصّور الصّوتيّة أو المرئيّة أو المخزونة في الذهن للوحدات اللغويّة المستهدفة مع صورتها الخطيّة آخذاً بالاعتبار الاستثناءات المتعلقة بذلك.

إنّ تعلّم الرسم الإملائيّ وفنياته وما تتطلبه من حركات فنيّة وأدائيّة يتم وفق مراحل متداخلة ومتدرّجة. وإنّ القدرة على الرسم الإملائيّ وفق معايير متقدّمة، تتأثر بعوامل القدرات البصريّة والصّوتيّة والسمعيّة، وتمرّ عمليّة الكتابة الإملائيّة عبر ست مراحل متداخلة هي:

(١) الفريق الوطني، منهاج اللغة العربيّة وخطوطه الوثيقة، ص ٣٢.

(٢) شحاته، تعليم الإملاء في الوطن العربي، ص ١١.

١- المرحلة السّابقة للنطق: رسم أشكال مشابهة لحروف غير صحيحة.

٢- مرحلة النطق الأوليّة: يبدأ بكتابة أشكال شبيهة بالحروف تقريباً.

٣- مرحلة تسمية الحروف: إدراك الطفل أنّ للحروف أصوات تدل عليها.

٤- مرحلة الإملاء الانتقاليّ: اكتمال معظم الأصوات المتعلّمة لدى التلميذ.

٥- مرحلة الإملاء الاشتقاقي: يتقن التلميذ كتابة معظم الأصوات من أحكام قواعد الرسم الإملائيّ.

٦- مرحلة الإملاء الاصطلاحي: يصبح التلميذ قادراً على إتقان الحروف، وتمييز الأصوات وممارسة الكتابة الإملائيّة لها وفق قواعد الرسم الإملائي. ويبدأ التمييز بين كثير من الكلمات ذات الجذر الواحد، ويصبح قادراً على استخدام مصادر التهجئة بسهولة، كما تنمو لديه القدرة على استخدام استراتيجيات التعامل مع الكلمات الصعبة(١).

ولأهمية الإملاء في المساعدة على إتقان الرّسم الإملائيّ، نرى أنّ بعض المبادئ تُسهم بفاعليّة على تعلّم الإملاء كاستخدام القواعد الصّحيحة للرّسم الإملائي، والتدرّج مع التّلاميذ في رسم الكلمات الصّعبة وممارسة التفكير وليس الحفظ معتمدين على التدريب ومن الضّروري أنْ يتم تعلّم الرسم الإملائيّ بشكل تكاملي مع عمليّتي القراءة والكتابة مع الحرص على تجنّب التمارين المملّة أو التعجيزيّة في أثناء تطبيق التّدريبات.

---

(١) Borchers, **Teaching language arts**, p.p. ٢٩٢

ونستخلص ممّا سبق إنّ تعلّم الإملاء عمليّة عضويّة تطويريّة، فضلاً عن إنها عمليّة عقليّة تتضمن التفكير وتهتم بالشكل التّكامليّ في عمليّتي القراءة والكتابة.

ونظراً لأهميّة الرسم الإملائيّ وما قد يُنتج من تفشي ظاهرة الضّعف في رسم الحرف وفقاً للصّورة الّتي يجيء عليها في الكلمات موضع الكتابة، وما قد ينتج عن ذلك من سوء فهم للوحدات الخطيّة، فقد حاول بعض المتخصصين في مناهج الكتابة وأساليب تدريسها. تحديد بعض العوامل التي تساعد على صحة رسم الحروف وكتابة الكلمات، نذكر منها: معرفةٌ بقواعد الكتابة اليدويّة، وتطبيقها بصورة صحيحة، ولهذا التطبيق صورتان: الكتابة الصحيحة من دون معرفة القاعدة. معرفة القاعدة بعد تطبيقها.

القاعدة في الحالتين كلتيهما ليست الهدف دائماً، بل الهدف هو نطقها الصحيح وصولاً إلى الكتابة بعيداً عن الأخطاء(١).

للرسم الإملائيّ بعدان أحدهما بصريّ والآخر سمعيّ، أمّا البعد البصريّ فيتمثل في النظر إلى الكلمة أو مجموعة الكلمات الّتي ستمليها على التلميذ، ويهدف إلى تثبيت صورة الكلمة في الذهن وخزنها والاحتفاظ بها واستدعائها عند الحاجة، ويتم تثبيت هذه الصّورة عن طريق تكرار النظر إليها وربطها بعوامل أخرى، كالاستماع إلى صورتها الصّوتيّة عن طريق الظاهرة الواحدة في

---

(١) ظاهر وحمادي، التدريس في اللغة العربيّة، ص ٣٠٥.

نظائر متشابهة متباينة، أو مثال النظائر المتشابهة كتابة الألف الفارقة في مجموعة من الكلمات (صاموا، شربوا) وأشباهها.

وأمّا النظائر المتباينة فتكون رصد الظاهرة الإملائيّة في مجموعة من الكلمات المقابلة لمجموعة أخرى متباينة مثال (تنمو الشجرة، البذور الفاسدة لن تنمو)، وقد يكون أيضاً باستخدام مراجعة الكلمات المكتوبة بصريّاً، ومحاولة الفرد كتابة الكلمة حين يشك في هجائها ليتبين مدى صحتها، لأنّ هذه المراجعة البصريّة تستند إلى خبرة مكثفة بالتسلسل المحتمل للحروف من الكلمات، ويبدو أنّ التعرض المستمر إلى الكلمات المكتوبة أو إلى تراكيب الحروف مع أنواع مختلفة من النطق تعود إلى وعي أفضل واستقرار التمثيل البصريّ لهجاء الكلمات[١].

أمّا البعد السّمعيّ للإملاء فيهدف إلى إزالة الخطأ الّذي قد يعلن بنطق الكلمة أو كتابتها، وتظهر هذه المسألة جليّة في كتابة التلاميذ وفي نطقها، وقد يظلّ الخطأ ملازماً لهم في مراحل متأخرة.

وهناك ما يدلّ على أنّ اقتران البعدين السمعيّ والبصريّ في تعليم الإملاء يؤدّي وظيفة أساسيّة تتمثل في تعلّم التلاميذ السرعة في الكتابة، ومهارات التركيز والإصغاء، القدرة على التذكّر واستدعاء الصور البصريّة والاحتفاظ بالمسموع والتفريق بين المنطوق والمكتوب[٢].

---

(١) Bonald, Robert, **Writing Clear Essays**, p.p. ٣٥.

(٢) ستيتية ورفاقه، مناهج اللغة العربيّة وطرق تدريسها، ص ٢٣٨.

الأسلوب الاستقرائيّ وهو الأسلوب الّذي يوصل التلاميذ إلى تعميمات بعد ملاحظتهم للكلمات أو لقوائم منها والتعلّم الّذي يؤدّي إلى التعميم ينبغي أنْ يقوم به التلميذ نفسه، ويمكن أنْ يكون جزءاً من استراتيجيّة التعلّم، بأنْ يشجع المعلّمون تلاميذهم على ملاحظة الحروف الّتي تتكرر في الكلمات المختلفة، أو الترتيب نفسه لتعويدهم ممارسة آلية الاستقصاء[١].

فهم دلالة الكلمة المراد كتابتها، أنّ عامل فهم الوحدات اللغويّة واستيعابها يؤثران بشكل مباشر في تحديد الرّسم الإملائي لها، ومدى إتقان صورها الخطيّة، إذ أشارت نتائج بعض الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطيّة دالة بين فهم الفرد لدلالة الرموز الخطيّة وصحّة كتابتها[٢].

ب- العلاقة بين الإملاء والنّحو والصّرف

ضمن إطار مفهوم التكامل وأبعاده بين فنون اللغة والعلاقات الارتباطيّة الطبيعيّة القائمة بين هذه الفنون، هناك ما يشير إلى الاهتمام بتعلّم الإملاء بدءاً من اللحظة الأولى الّتي ولد فيها علمُ النّحو والصّرف من حيث العلاقة بينهما، وهناك ما يؤكّد أن رسم الحروف في كثير من الأحوال تحددهُ المعرفة بقواعد النّحو والصّرف أو قواعد الصّوت[٣].

(١) جابر، الإملاء تعليمهُ وتعلّمه، ص ٣٠.

(٢) جابر، م. ن.، ص ٣٢.

(٣) الحموز، الأخطاء الشائعة الناجمة عن الأبعاد النّحويّة والصّرفيّة والصّوتيّة، ص ٢.

فرسم الهمزة المتوسطة قد يتحدد بحسب موقع الكلمة من الإعراب، إذ تكتب على واو عندما تقع في موضع الرفع نحو (بناؤُكم جميل) وتكتب منفردة في حالة النصب (إنّ بناءَنا جميل) بينما تكتب على ياء عندما تقع في موضع الجر مثل (في بنائِنا رطوبة عالية)، فالّذي غيَّرَ رسمها من صورة إلى صورة هو تغير الموقع الإعرابيّ من الرفع إلى النّصب إلى الجر.

أمّا الرّسم الإملائيّ فيخضع لقاعدة مفادها أنّ الألف إذا وقعت في نهاية الكلمة الثلاثيّة تتغير رسماً بحسب أصلها، فتكتب على صورة ياء إذا كانت منقلبة عن ياء كما في (كوى) وتكتب على صورة ألف قائمة إذا كانت منقلبة عن واو نحو (نما)، فالّذي غيّر الصّورة الخطيّة للألف اللّينة في الكلمتين هو الأصل الصّرفي لها.

ويدعم هذا التكامل بين المعرفة بقواعد النّحو والصّرف ما يطرأ على بنية الكلمة من تغيرات، أشار إليها أبو حيان التوحيديّ بقوله "إنّ كثيراً من الكتابة مبني على أصول نحويّة" ولا شك أنّ الأصول النّحويّة عنده هي الأصول النّحويّة والصّرفيّة جميعها، إذ إنّ هذه العلوم كانت إلى عهد أبي حيان التوحيدي تعرف بعلم النّحو[1].

وتؤكد فكرة التكامل بين قواعد النّحو والصّرف والقدرة على الرسم الإملائيّ ما كشفت عنه الدراسة الّتي أجريت في مصر حول الكفاءة اللغويّة،

---

(١) والي، كتاب الإملاء، ص ٣٣.

وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى تلاميذ التعليم الأساسيّ، من أنّ هناك علاقة ارتباطيّة بين مستوى الكفاءة اللغويّة في امتلاك القدرة النّحويّة لدى التلاميذ ومستوى الكفاءة اللغويّة في القدرة الإملائيّة لديهم[1].

وقد تدعم هذه الأفكار الدراساتُ ذات العلاقة حول التداخلات والقواسم المشتركة الطبيعيّة القائمة بين مهارات اللغة في توفير فرص تدريبيّة تدرّبيّة أكثر فاعليّة في تحسين قدرة التلاميذ على الرسم الإملائيّ.

لقد سبق الحديث عن كون اللغة ظاهرة صوتيّة، أي أنّها نظام من الرموز الصّوتيّة المنطوقة الّتي يتعامل بها الإنسان منذ قديم الزمان. أمّا الإملاء فهو محاولة للتعبير عن هذه الرموز الصّوتيّة، ولذلك جاءت متأخرة عن اللغة. وقد أخرج اللغويون الكتابة من تعريف علم اللغة ولكنّها مع ذلك تبقى من الدروس المتعلقة باللغة، ولعلّ من المناسب أن نتوقف عند أمرين متعلقين بالكتابة الإملائيّة هما: مدى اختلاف الكتابة عن الواقع المنطوق. اختلاف بين الرسم الكتابيّ عن الواقع المنطوق.

١- اختلاف الكتابة عن الواقع المنطوق

تعتمد الكتابة عن الواقع المنطوق، فمثلاً حين نكتب كلمة (ابن) نكتبها مستقلة (ابن) ولو سبقها أي صوت آخر، فإن الهمزة تكتب ولا تنطق، فنقول: "ذهب أبو بكر وابن الخطاب إلى السقيفة"، الجملة تحتوي على أمثلة أخرى من الاختلاف الكتابيّ والصّوتيّ، وأحياناً تزاد بعض الحروف من دون مبرر صوتي

(١) شحاته، تعليم اللغة بين النظريّة والتطبيق، ص ٥٥.

للتفريق بين صيغة وأخرى، فالفعل الماضي تلحقه ألف زائدة (كتبوا) وأحياناً تضاف حروف لتعكس صورة إعرابيّة كما في حالة النّصب[١].

ومن الأسباب هذه الظاهرة أن الرّسم القرآنيّ يختلف في بعض ألفاظه عن الرّسم الحديث، مع أنّ الرّسم القرآني رسم اصطلاحي، إلا أنّ الأئمة كرّهوا الخروج عن الرّسم العثماني، وذهب غيرهم إلى عدم الحرج في مخالفته والرّسم العثماني يبتعد أكثر من الواقع المنطوق فنجد حذف الألف في (بسم، الله، الرحمن) وإضافة الواو في (الصلواة، الزكواة)[٢].

٢- اختلاف الرسم الكتابيّ عن النطق الصّوتيّ (في العربيّة)

تتهم العربيّة بأنها عسيرة الكتابة، واقترح بعضهم استعمال الحروف اللاتينية كحل للمشكلة، والحقيقة التي لا مراء فيها أنّ الرّسم الإملائيّ لجميع لغات العالم يعاني هذه المشكلة.

إنّ الإملاء لا تقف غايته عند الحدود الغريبة، ولكن ينبغي اتخاذ الإملاء وسيلة لألوان متعددة من النشاط اللغويّ، والتدريب على كثير من المهارات والعادات الحسنة في الكتابة والتنظيم.

ج- المهارات الّتي ينبغي ربطها بالإملاء

١- التعبير، فقطعة الإملاء إذا أحسن اختيارها كانت مادة صالحة لتدريب التلاميذ على التعبير بالأسئلة والمناقشة والتلخيص.

---

(١) أبو شريفة، دراسات في اللغة العربيّة، ص ٣٢.

(٢) صبحي صالح، في علوم القرآن، ص ٢٧٥-٢٨٠.

٢- القراءة، فبعض أنواع الإملاء يتطلب القراءة قبل الكتابة، كالإملاء المنقول والإملاء المنظور.

٣- الثقافة العامة، فقطعة الإملاء الصالحة وسيلة مجدية لتزويد التلاميذ بألوان من الثقافة، وتجديد معلوماتهم، وزيادة صلتهم بالحياة.

٤- الخط، ينبغي أن يحمل التلاميذ دائماً على تجويد خطهم في كلّ عمل كتابيّ، وأن تكون كل التقارير الكتابيّة تدريباً على الخط الجيد، ومن خير الفرص الملائمة لهذا التدريب درس الإملاء وكراسة الإملاء، وخير الطرق الّتي يتبعها المعلّم لحمل التلاميذ على هذه العادة محاسبتهم على الخطأ، ومراعاة ذلك في تقدير درجاتهم في الإملاء.

٥- المهارات والعادات الحسنة، ففي درس الإملاء مجال متسع لكي يأخذ التلاميذ الكثير من العادات والمهارات، كتعويد التلاميذ جودة الإصغاء، وحُسن الاستماع، والنظافة والتنسيق، وتنظيم الكتابة باستخدام علامات الترقيم، وملاحظة الهوامش، وتقسيم الكلام، والفقرات ... الخ[١].

ونخلص إلى أنّ الأهداف الّتي يُرجى تحقيقها من الإملاء، تنحصر في تعليم التّلاميذ أصول الكتابة السّليمة، وسرعة الرّسم الصّحيح للكلمات الّتي يحتاجونها، وتنمية بعض الاتجاهات والعادات الإيجابيّة لديهم، وزيادة ثروتهم اللّغويّة، وتنمية معلوماتهم وخبراتهم وثقافتهم ليسهموا في حفظ التراث البشري لينتقل من جيل إلى جيل[٢].

---

(١) عبد العليم إبراهيم، الموجه الفنّي لمدرسي اللغة العربيّة، ص ١٩٦.

(٢) محمد عبد القادر أحمد، طرق تعليم اللّغة العربيّة، ص ٢٦٦.

د- العوامل الّتي تؤدّي إلى الخطأ في الرسم الإملائيّ

بالاتفاق مع الدّراسات النظريّة والدّراسة الّتي قمنا بها، توصّلنا إلى جملةٍ من العوامل المؤدّية إلى الخطأ في الرسم الإملائيّ متمثّلة بما يلي: ضعف صحّة المتعلّم في البصر والسمع، عدم نضج القوّة العضليّة والعصبيّة لديه، عدم الانتباه، جهله بقواعد الرّسم الإملائيّ، عدم نطق المعلّم الحروف بمخارجها بوضوح، تقارب الأصوات والمخارج، قلّة التدريب الكافي، عدم الثّبات الانفعالي.

ويرتبط المستوى الكتابيّ بالضرورة بسائر المستويات اللغويّة تأثيراً وتأثراً.

فمعرفة قواعد النّحو والصّرف المتعلقة بكلمة ما في جملة، ضرورية لمعرفة الكتابة الصحيحة لتلك الكلمة، وتتدخل هذه القواعد النّحويّة والصّرفيّة مباشرة في طريقة كتابة الكلمة وشكلها بل تتجاوز ذلك إلى القول إننا نتعرف أحياناً إلى الكلمة وموقعها في الجملة من طريقة كتابتها وشكلها.

الباب الثالث

التحليل الكمّيّ والتحليل الكيفيّ

الفصل الأوّل: التحليل الكمّيّ

الفصل الثاني: التحليل الكيفيّ

الباب الثّالث

التحليل الكمّيّ والتحليل الكيفيّ

تمهيد

يمثّلُ موضوع الخطأ الكتابيّ على اختلاف تسمياته، همّاً لغوياً عريضاً في حياتنا التعليميّة والعامّة، فالآباء والأمهات يشغلهم مستوى أبنائهم في اللّغة العربيّة ويؤَرّقهم أنْ يجدوا أبنائهم ضعافاً فيها، ويودّون لو يكون أداؤهم فيها سليماً.

إنّ هذه الدّراسة لتبعث بصيصاً من الأمل لمعالجة هذا الضّعف المترسخ في أذهان تلاميذنا، لذا اتّبعت منهجاً علميّاً يقوم على التحليل الكمّيّ والكيفيّ لمجمل الأخطاء الواردة عند تلاميذ الصّفوف (السّابع، الثّامن، التّاسع). فضمّ الباب الثالث فصلين، اشتمل الأول منه على التحليل الكمّيّ القائم على العمليّات الإحصائيّة الدقيقة، مدعماً بالجداول البيانيّة والرسومات التوضيحيّة، مساهمة فعّالة في تحديد الأخطاء وتحليلها.

والفصل الثّاني يهتم بالنّاحية الكيفيّة من حيث التحليل العلميّ لأسباب الأخطاء ونوعيتها، مفصّلاً الحديث عن المناهج، والمعلّمين، وطرائق التدريس، والتلاميذ الّذين هم هدف العمليّة التعليميّة، موضّحاً ما الّذي نصبو إليه من أطراف العمليّة التعليمية مستقبلاً لعلاج الضّعف المستشري عند تلاميذنا.

وهذا الباب يعتبر مُدْخلاً لبناء برنامج يشتمل على معالجة الأخطاء الأكثر شيوعاً بين التلاميذ.

الفصل الأوّل

التحليل الكمّيّ

تمهيد

تضيف العمليّات الإحصائيّة لدراستنا بُعداً جديداً، وهو معيار الدقّة في الحصول على المعلومة بعد تصنيفها وتحديدها، لذا قمت بعمليّات إحصائيّة متمثلة بإعداد جداول ورسومات بيانيّة، مع استخراج النسب المئويّة للأخطاء وتحديد المتوسط الحسابي، ثم تصنيف الأخطاء إحصائياً ضمن عمليّات حسابيّة دقيقة.

تعمدنا بداية إلى دراسة المجتمع الّذي ستجرى عليه الدراسة بشكل إحصائيّ من خلال جداول توضيحيّة تحدّد عدد الشعب وعدد التلاميذ لكلّ فئة من الذكور والإناث، ثم قمنا بتخصيص عيّنة الدراسة في جدول مستقل، وتحدثنا عن أدوات الدراسة من خلال وصف للاختبارين القبليّ والبعديّ وبعد الحصول على النتائج جاء دور المعالجة الإحصائيّة، فركّزنا على متوسط الإجابات الصحيحة، والمتوسط الحسابي للإجابات الخاطئة، وترتيب ذلك تنازلياً في مادتي الإملاء والنّحو والصّرف للصّفوف (السّابع، الثّامن، التّاسع) ومن خلال جداول تحدد مستويات الأخطاء الإملائيّة الشائعة والنّحويّة والكتابيّة لدى تلاميذ الصفوف (السّابع، الثّامن، التّاسع) ومن خلال الرّسم البيانيّ، تستطيع التعرّف على الأخطاء الشائعة ضمن الموضوعات المطروحة. وقمنا بتوضيح عامل التغيّر بعد تطبيق البرنامج العلاجيّ على الفئة المستهدفة، وتحديد مقدار

التغير إحصائياً لكلّ مادّة من الإملاء والنّحو والصّرف للصّفوف (السّابع، الثّامن، التّاسع).

وحمل هذا الفصل إجابات لأسئلة الدراسة الواردة في المقدّمة الّتي تتعلّق بعامل الجنس والانتماءات الاجتماعيّة والتحصيل الدراسي، ومدى ارتباط الأخطاء الإملائيّة بعوامل القدرة السمعيّة والبصريّة، والقدرة على توظيف قواعد اللّغة، وأكثر الأخطاء شيوعاً، وأثر البرنامج العلاجيّ.

التحليل الكمّي

أ- مجتمع الدّراسة

يتكوّن مجتمع الدّراسة من تلاميذ الصّفوف الأساسيّة العليا (السّابع، الثّامن، التّاسع) وتلميذاتها في مدارس وكالة الغوث الدوليّة للعام الدراسيّ (٢٠٠٠ – ٢٠٠١) في منطقة جنوب عمّان التعليميّة الّذين أنهوا متطلبات منهج الإملاء والنّحو والصّرف في نهاية العام الدراسيّ (٢٠٠٠ – ٢٠٠١) وعددهم (٣١٢٥) تلميذاً وتلميذة موزّعين على عشر مدارس ذات العدد الكبير.

جدول رقم (١٩)

توزيع أفراد هذا المجتمع

الرقم	مدارس الذّكور	عدد الشّعب			عدد التّلاميذ		
	اسم المدرسة	السّابع	الثّامن	التّاسع	السّابع	الثّامن	التّاسع
١	ذكور مخيّم عمّان الإعداديّة الأولى	٢	٢	٢	٩٠	٩٢	٨٢
٢	ذكور مخيّم عمّان الإعداديّة الثانية	٣	٢	٣	١٣٥	٩١	٨٦

٣	ذكور الطيبة الإعداديّة الأولى	٣	٣	٣	١٣٥	١٢٨	١٢٩
٤	ذكور الطيبة الإعداديّة الثانية	٢	٣	٣	٩٠	١٣٢	١٢٠
٥	ذكور الجوفة الإعداديّة الأولى	٣	٢	٢	١٣٥	٨٥	٨٢
	المجموع	١٣	١٢	١٣	٥٨٥	٥٢٨	٤٩٩
الرقم	مدارس الإناث	عدد الشّعب			عدد التّلاميذ		
	اسم المدرسة	السّابع	الثّامن	التّاسع	السّابع	الثّامن	التّاسع
١	إناث مخيّم عمّان الإعداديّة الأولى	٢	٢	٢	٩٠	٨٥	٨٤
٢	إناث مخيّم عمّان الإعداديّة الثانية	٢	٢	٢	٨٨	٨٤	٨٢
٣	إناث الطيبة الإعداديّة الأولى	٢	٢	٢	٨٨	٨٥	٨٢
٤	إناث الطيبة الإعداديّة الثانية	٣	٣	٣	١٣٨	١٢٩	١٢٢
٥	إناث الجوفة الإعداديّة الأولى	٣	٣	٣	١٣٨	١٢٥	١٢٠
	المجموع	١٢	١٢	١٢	٥٤٢	٤٨١	٤٩٠
	المجموع الكليّ	٢٥	٢٤	٢٥	١١٢٧	١٠٠٩	٩٨٩

يوضّح الجدول توزيع أفراد مجتمع الدّراسة في مدارس وكالة الغوث الدوليّة فيحدّد أسماء المدارس الخاضعة للبرنامج وعدد التّلاميذ وعدد الشّعب في كل مدرسة لنحصر مدى التقارب في الأعداد بين أفراد مجموعة الدّراسة، حرصاً على الدّقة في النتائج.

ب- عيّنة الدّراسة

تكوّنت عيّنة الدراسة في الصّفوف (السّابع، الثّامن، التّاسع) في مدارس وكالة الغوث الدوليّة في منطقة جنوب عمّان التعليميّة للعام الدراسي (٢٠٠٠ –

٢٠٠١) والّذين أنهوا متطلبات منهج الإملاء والنحو والصّرف للعام الدراسي المذكور حيث بلغ العدد (١٢٠٠) تلميذاً وتلميذة.

وتم الاستغناء عن بعض التلامذة الّذين يعانون ضعفاً كبيراً وملحوظاً في صفوف المرحلة الأساسيّة العليا توخياً للدقّة في تحديد الأخطاء الشائعة. وتم ضبط بعض المحددات كاقتصار الدّراسة على عيّنة التّلاميذ والتلميذات الّذين يخضعون لنظام موحّد من الإشراف والمتابعة، يتلقون التعليم وفق ظروف متشابهة ويدرسون في مدارس متقاربة في البناء أو الّتي تشغل بناءً واحداً.

تحديد عدد الشّعب الخاضعة للاختبار بـ (٣٠) شعبة، من مدارس وكالة الغوث الدوليّة، وتحديد الشّعبة (أ) من كل مدرسة خاضعة لتطبيق البرنامج العلاجيّ، لتكون المجموعة التجريبيّة، وهي المجموعة الّتي ستدرس البرنامج العلاجي المقترح، وتحديد الشعبة (ب) من كل مدرسة خاضعة للبرنامج العلاجيّ، لتكون المجموعة الضّابطة وهي المجموعة الّتي ستدرس المنهاج بصورته الحاليّة ضمن الطرائق والأساليب المتّبعة في مدارس وكالة الغوث الدوليّة.

تكوّنت عيّنة الدراسة الخاضعة للبرنامج العلاجيّ من (٢٧٠) تلميذاً وتلميذةً للصّف السّابع الأساسيّ، قُسمت إلى مجموعتين: المجموعة التجريبيّة وعددها (١٣٥) تلميذاً وتلميذةً، والمجموعة الضّابطة وعددها (١٣٥) تلميذاً وتلميذةً.

تحديد عيّنة الدّراسة في الصّف الثّامن الأساسي لـ (٢٤٠) تلميذاً وتلميذةً، منهم (١٢٠) تلميذاً وتلميذةً يمثّلون المجموعة التجريبيّة والعدد نفسه يمثّلون المجموعة الضّابطة. أمّا في الصّف التّاسع الأساسيّ فانخفض عدد التّلاميذ ليصل إلى (٢١٠) تلاميذ وتلميذات، تحديد المجموعة التّجريبيّة بـ (١٠٥) تلاميذ وتلميذات، والمجموعة الضّابطة لها العدد نفسه (١٠٥) تلميذٍ وتلميذةٍ، ونلاحظ دقّة العدد بين المجموعتين الضّابطة والتجريبيّة في المرحلة الخاضعة للدّراسة بغيّة الوصول إلى نتائج دقيقة.

تطبيق اختبارين على تلاميذ الفئة المستهدفة، الاختبار التحصيليّ في نهاية العام الدّراسي (٢٠٠٠ – ٢٠٠١) والاختبار التشخيصيّ في بداية العام الدّراسي التّالي (٢٠٠١ – ٢٠٠٢).

تحديد عدد القضايا الإملائيّة والنّحويّة والصرفيّة الكتابيّة لكل مرحلة (السّابع، الثّامن، التّاسع) في عشر قضايا إملائيّة وعشر قضايا نحويّة وصرفيّة لكل مرحلة من المراحل الخاضعة للدّراسة.

جدول رقم (٢٠)

عيّنة الدّراسة التشخيصيّة

الرقم	مدارس الذكور والإناث	عدد الشّعب			عدد التّلاميذ		
	اسم المدرسة	السّابع	الثّامن	التّاسع	السّابع	الثّامن	التّاسع
١	ذكور مخيّم عمّان الإعداديّة الأولى	١	١	١	٤٥	٣٨	٣٦
٢	ذكور مخيّم عمّان الإعداديّة الثانية	١	١	١	٤٥	٤٢	٣٥
٣	ذكور الطيبة الإعداديّة الأولى	١	١	١	٤٥	٤٢	٣٤

٤	ذكور الطيبة الإعداديّة الثانية	١	١	١	٤٥	٣٨	٣٥
٥	ذكور الجوفة الإعداديّة الأولى	١	١	١	٤٥	٤١	٣٥
٦	إناث مخيّم عمّان الإعداديّة الأولى	١	١	١	٤٥	٣٨	٤٧
٧	إناث مخيّم عمّان الإعداديّة الثانية	١	١	١	٤٤	٤٠	٣٥
٨	إناث الطيبة الإعداديّة الأولى	١	١	١	٤٤	٤٠	٣٦
٩	إناث الطيبة الإعداديّة الثانية	١	١	١	٤٦	٤١	٣٣
١٠	إناث الجوفة الإعداديّة الأولى	١	١	١	٤٦	٣٨	٣٤
	المجموع	١٠	١٠	١٠	٤٥٠	٤٠٠	٣٥٠
المجموع الكليّ لتلاميذ عيّنة الدراسة = ١٢٠٠ تلميذٍ وتلميذةٍ							

ج- أدوات الدّراسة

١) الاختبار التحصيليّ (القبليّ)

إعداد الاختبار التحصيليّ الّذي يتضمن عشر قضايا إملائيّة، وعشر قضايا نحويّة وصرفيّة للصّف السّابع، وعشر قضايا إملائية وعشر قضايا نحويّة وصرفيّة للصّف الثّامن، وعشر قضايا إملائية وعشر قضايا نحويّة وصرفيّة للصّف التّاسع، ويطبق في نهاية العام الدراسيّ (٢٠٠٠ – ٢٠٠١) على أفراد الفئة المستهدفة الّذين مروا بخبرات تعليميّة خلال العام الدراسيّ نفسه.

تطبيق الاختبار التشخيصيّ بعد شهرين ونصف من تطبيق الاختبار الأوّل، أي في بداية العام الدراسيّ الجديد (٢٠٠١ – ٢٠٠٢) ويتضمّن القضايا الإملائيّة والنّحويّة والصّرفيّة نفسها، ويطبّق على الفئة المستهدفة ذاتها لمعرفة الأخطاء الإملائيّة والنّحويّة والصّرفيّة الشائعة في كتاباتهم بعد أن قاموا بدراستها، لوضع برنامج علاجيّ للقضايا التي تشيع فيها الأخطاء.

إجراءات الاختبار القبلي

١- الاستئذان من مدير التربية والتعليم في وكالة الغوث الدوليّة في منطقة جنوب عمّان.

٢- التعاون مع مديري المدارس ومديراتها.

٣- إعداد جدول زمني لتطبيق الاختبار على أفراد عيّنة الدراسة.

٤- الاستعانة في تطبيق الاختبار ببعض المعلّمين والمعلّمات من المدارس عينها لغايات المراقبة.

٥- توضيح أهداف الاختبار وبيان أهميّته والفائدة المتوخاة.

٦- العمل على إزالة مشاعر الخوف والقلق والتوتر لدى التلاميذ.

٧- تقديم أمثلة توضيحيّة لطريقة الإجابة عن أسئلة الاختبار.

وصف الاختبار

١- يتكوّن الاختبار في صورته النهائيّة من (٢٠-٣٠) سؤالاً متفرقة تضم (٥٠-١٠٠) فرصة إجابة كتابيّة متنوّعة، وترتبط بالقضايا الإملائيّة والنّحويّة والصّرفيّة والكتابيّة الّتي تمّت دراستها.

٢- روعي في الاختبار الشواهد والأمثلة على القضايا موضع الدراسة التي يشيع فيها الخطأ، وما يستدعي استخدام التلاميذ مهاراتهم في الاستماع والقراءة البصريّة، واستخدام النّحو والصّرف في اتخاذ القرار المناسب لرسم الصّورة الخطيّة الكتابيّة الصحيحة للشواهد المعتمدة.

٣- نظّمت الشواهد فرص الكتابة في الاختبار، لتتاح للتلاميذ ممارسة الكتابة والتحليل، فيُستخدم معرفته بقواعد النّحو والصّرف ليختار الصّورة أو القرار المناسب.

٢) الاختبار البعديّ

وبعد تنفيذ البرنامج العلاجيّ على المجموعة التجريبيّة لكلّ مرحلة من مراحل التعليم الأساسيّ (السّابع، الثّامن، التّاسع) قمت بتطبيق الاختبار القبليّ نفسه لقياس مدى التقدّم الّذي طرأ على التلاميذ، وقياس فائدة البرنامج العلاجيّ المقترح.

تصحيح الاختبار

تصحيح الاختبارين القبليّ الأوّل والثّاني، ورصد النتائج بعد عمليّة التصحيح، وإدخال البيانات في الحاسوب حيث تمّ إجراء المعالجات الإحصائيّة اللازمة.

د- المعالجة الإحصائيّة

١- الفئة الأولى: تضمّ الموضوعات النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة الكتابيّة الّتي ورد فيها الخطأ، وبلغت نسبة شيوع الخطأ فيها أكثر من ٥٠٪ لصّفوف المرحلة الأساسيّة العليا (السّابع، الثّامن، التّاسع).

٢- الفئة الثّانية: تضمّ الموضوعات الإملائيّة والنّحويّة والصّرفيّة الّتي أخطأ فيها تلاميذ المرحلة الأساسيّة العليا (السّابع، الثّامن، التّاسع) وقد بلغت نسبة شيوع الخطأ فيها أكثر من ٢٠٪ وأقل من ٥٠٪.

٣- <u>الفئة الثّالثة:</u> تضمّ الموضوعات الإملائيّة والنّحويّة والصّرفيّة الّتي أخطأ فيها التلاميذ (السّابع، الثّامن، التّاسع) وقد بلغت نسبة شيوع الخطأ فيها أقل من ٢٥٪.

ولمعرفة أيّ القضايا الإملائيّة والنّحويّة والصّرفيّة الكتابيّة الّتي يخطئ فيها أفراد العيّنة أكثر من غيرها، قمنا بتصحيح أداء التلاميذ في الفرص الكتابيّة الواردة في الاختبارين، وتمّ استخراج الأوساط الحسابيّة للإجابات الصحيحة، وكذلك النسب المئويّة للإجابات الخطأ، قمنا بترتيب القضايا الإملائيّة والنّحويّة والصّرفيّة ترتيباً تنازليّاً كما هو موضّح في الجدول التالي:

جدول رقم (٢١)

ترتيب القضايا الإملائيّة والنّحويّة والصّرفيّة تنازليّاً (للصّف السّابع الأساسيّ)

الرقم	القضيّة الإملائيّة موضع الخطأ	المتوسّط الحسابيّ للإجابات الصحيحة	المتوسّط الحسابيّ للإجابات الخاطئة	الرتبة
١	كتابة إنْ شاء الله، إنشاء، كأنّ	٣٣.٧٧	٦٦.٢٣	١
٢	كتابة الظروف + إذا	٤٠	٦٠	٢
٣	حرف الشّرط إنّ + ما	٤٢.٦٦	٥٧.٣٤	٣
٤	ألف التفريق	٤٣.٣٣	٥٦.٧٧	٤
٥	الأسماء الموصولة	٤٤	٥٦	٥
٦	تثنية الهمزة المتطرّفة	٤٤أ	٥٥.٥٦	٦
٧	الهمزة المتطرّفة	٥١.١١	٤٨.٨٩	٧
٨	كتابة مئة	٥١.١١	٤٨.٨٩	٨

٩	الألف اللّينة	٦٥	٣٥	٩
١٠	حرف الفاء المتّصل بلام الأمر	٧٥.٤٤	٢٤.٦٥	١٠

حازت القضايا (كتابة "إنْ شاء الله، إنشاء، لئلاّ، كأَنّ، لئنَّ، لأنْ"، كتابة الظروف إضافة إلى إذ، حرف الشرط المدغّم بـ ما، ألف التفريق، الأسماء الموصولة، تثنية الهمزة المتطرّفة) أعلى النسب المئوية للخطأ إذ بلغت النّسبة (٥٥.٥٪ - ٦٦.٢٪).

هذه القضايا الّتي احتلّت المرتبة المتقدّمة من حيث وقوع الخطأ فيها، تعود إلى أنّها موضوعات وظيفيّة مستخدمة بكثرة في كتابات التّلاميذ، وارتفاع نسبة الخطأ فيها يرجع إلى عدم تمكّن التّلاميذ منها، وأن بعض التّلاميذ لم يصلوا إلى المستوى اللّغوي الّذي يمكّنهم من الإلمام بهذه الموضوعات.

الرقم	القضيّة النّحويّة والصّرفيّة موضع الخطأ	المتوسط الحسابيّ للإجابات الصحيحة	المتوسط الحسابيّ للإجابات الخاطئة	الرتبة
١	الفعل اللازم والمتعدّي	٣٧.١١	٦٢.٨٩	١
٢	الفعل المبنيّ للمجهول والمبنيّ للمعلوم	٣٧.٧٧	٦٢.٢٣	٢
٣	الإضافة	٣٩.٥٥	٦٠.٤٥	٣
٤	الفعل الصحيح والفعل المعتلّ	٤٢.٦٦	٥٧.٣٤	٤
٥	الفعل المضارع وجزمه	٤٥.٥٥	٥٤.٤٥	٥
٦	الأفعال الخمسة	٤٧.٧٧	٥٢.٢٣	٦
٧	نواصب الفعل المضارع	٤٨.٨٨	٥١.١٢	٧
٨	أسماء الاستفهام	٥٢	٤٨	٨
٩	إنّ وأخواتها	٦٠.٦٦	٣٩.٣٤	٩

الرقم	القضيّة النّحويّة والصّرفيّة موضع الخطأ	المتوسط الحسابيّ للإجابات الصحيحة	المتوسط الحسابيّ للإجابات الخاطئة	الرتبة
١٠	الجملة الفعليّة	٧٥	٢٥	١٠

بعد تأمل هذه القضايا النّحويّـة والـصّرفيّة مـن خـلال الجـدول نلاحـظ أنّ القضايا التّالية جاءت في مستوى متقدّم يتراوح ما بين (٥١٪ - ٦٢.٩٪) وهـي (الفعل اللازم والفعل المتعدي، الفعل المبني للمجهول والفعل المبني للمعلـوم، الفعل الصّحيح والفعـل المعتـلّ، الفعـل المـضارع وجزمـه، الأفعـال الخمـسة، نواصب الفعل المضارع).

وهذا يدل على أنّ هذه الموضوعات مـستخدمة بكثـرة في كتابـات التّلاميـذ، وعدم تمكّنهم منها يوقعهم في الخطأ، وهذا مؤشر على أن المعلم لا يقوم بتصحيح الأخطاء حين وقوعها، فينقل الخطأ في ذهن الطّالب من مرحلة إلى مرحلـة دون معالجة له. كما أنّ المعلّم نفسه لا يُلقي بـالاً للخطـأ نظـراً لحجـم المـادّة وضرورة قطعها ضمن فترة زمنيّة محدّدة، فيهمل الخطأ.

جدول رقم (٢٢)

ترتيب القضايا الإملائيّة والنّحويّة والصّرفيّة تنازلياً (للصّف الثّامن الأساسيّ)

الرقم	القضيّة الإملائيّة موضع الخطأ	المتوسّط الحسابيّ للإجابات الصحيحة	المتوسّط الحسابيّ للإجابات الخاطئة	الرتبة
١	التّضعيف	٢٠	٨٠	١
٢	رسم الهمزة المتوسّطة	٢١.٧٥	٧٨.٢٥	٢

الرقم	القضيّة الإملائيّة موضع الخطأ	المتوسّط الحسابيّ للإجابات الصحيحة	المتوسّط الحسابيّ للإجابات الخاطئة	الرتبة
٣	ألف التفريق	٢٨.٢٥	٧١.٧٥	٣
٤	إبدال حرف المدّ بحروف قصار	٢٩.٢٥	٧٠.٧٥	٤
٥	رسم الهمزة المتطرّفة	٣٢.٥٠	٦٧.٥٠	٥
٦	همزة القطع وهمزة الوصل	٣٣.٧٥	٦٦.٢٥	٦
٧	التاء المربوطة والتاء المبسوطة والهاء	٥١.٧٥	٤٨.٢٥	٧
٨	الحروف الّتي تنطق ولا تكتب	٥٢.٢٥	٤٧.٧٥	٨
٩	الألف اللّينة	٧٧.٢٥	٢٢.٧٥	٩
١٠	الحروف المتقاربة في المخرج	٧٨	٢٢	١٠

حازت القضايا (التّضعيف، الهمزة المتوسّطة، ألف التفريق، إبدال حرف المدّ بحروف قصار، الهمزة المتطرّفة، وهمزة القطع وهمزة الوصل) أعلى النّسب المئويّة للخطأ إذ بلغت النسبة (٦٦.٢٪ - ٨٠٪).

إنّ إهمال علامة التّضعيف (ّ) وعدم وضعها في مكانها المناسب، تعتبر ظاهرة عامّة حيث يقع بها الخاصّة والعامّة، كما أنّ رسم الهمزة المتوسّطة بحسب حركتها وحركة الحرف السّابق من الأخطاء الظاهرة بوضوح، ويعود السّبب إلى قلّة تدريب التّلاميذ على مهارة الكتابة وإهمال التّطبيق المنزلي عند التّلاميذ، حيث يكلف بالواجب البيتي دون متابعة ذلك.

وبكل صراحة نقع نحن في بعض الأخطاء لأنّنا حملنا ضعف المعلّم وقلّة تدريبه لنا، وصمته عن الخطأ دون المحاسبة جعلنا نضعه في قائمة الكلمات الصحيحة.

الرقم	القضية النّحويّة والصّرفيّة موضع الخطأ	المتوسّط الحسابيّ للإجابات الصحيحة	المتوسّط الحسابيّ للإجابات الخاطئة	الرتبة
١	الجملة الفعليّة (نائب الفاعل)	٢١	٧٩	١
٢	الضمائر	٢٢	٧٨	٢
٣	أحرف الجر	٢٢	٧٨	٣
٤	الفعل اللازم والفعل المتعدّي	٢٣	٧٧	٤
٥	الاستفهام بـ (هل، الهمزة)	٣٩.٢٥	٦٠.٧٥	٥
٦	نواصب الفعل المضارع وجزمه	٤٠	٦٠	٦
٧	المفرد والمثنّى والجمع	٤٢.٧٥	٥٧.٢٥	٧
٨	المعرفة والنكرة	٤٥.٥٠	٥٤.٥٠	٨
٩	المذكر والمؤنث	٥٠.٥٠	٤٩.٥٠	٩
١٠	الجملة الاسميّة (المبتدأ والخبر)	٧٦	٢٤	١٠

جاءت القضايا النّحويّة في الصّف الثّامن (الجملة الفعليّة، نائب الفاعل، الضّمائر، أحرف الجر، الفعل اللازم والفعل المتعدّي، الاستفهام، نواصب الفعل المضارع وجزمه، المفرد والمثنّى والجمع، المعرفة والنّكرة) من القضايا ذات المستوى المتقدّم، تتراوح نسبتها بين ٥٤.٥٪ - ٧٩٪).

وهي موضوعات مستخدمة في كتابات التّلاميذ، يرجع ارتفاع النّسبة إلى قلّة التدريب على استخدام هذه الموضوعات بشكل تكاملي مع فروع اللّغة العربيّة، وإلى عدم الاهتمام الكافي ومعالجتها منذ بداية ظهورها، وكون هذه الموضوعات تمتاز بأنّها متدرّجة ومترابطة كما تظهر في المنهاج، فإن الخطأ إذا ما عولج انتقل مع التلميذ إلى مرحلة أخرى، ممّا يؤثّر في تحصيله اللّغوي ومستواه الدّراسي.

جدول رقم (٢٣)

ترتيب القضايا الإملائيّة والنّحويّة والصّرفيّة تنازلياً (الصّف التّاسع الأساسيّ)

الرقم	القضيّة الإملائيّة موضع الخطأ	المتوسّط الحسابيّ للإجابات الصحيحة	المتوسّط الحسابيّ للإجابات الخاطئة	الرتبة
١	الهمزة وسط الكلمة	٣١.٤٢	٦٨.٥٨	١
٢	همزة الوصل وهمزة القطع	٣٢.٨٥	٦٧.١٥	٢
٣	تثنية الكلمة المنتهية بهمزة متطرّفة	٣٣.١٤	٦٦.٨٦	٣
٤	الهمزة في آخر الكلمة	٣٤.٢٨	٦٥.٧٢	٤
٥	علامات الترقيم	٣٤.٢٨	٦٥.٧٢	٥
٦	ألف التفريق	٣٦.٢٨	٦٣.٧٢	٦
٧	الواو بأنواعها	٤٧.١٤	٥٢.٨٦	٧
٨	كتابة ابن، ابنة	٥٢.٢٨	٤٧.٧٢	٨
٩	أساليب التعجب / نِعْمَ	٦٧.١٤	٢٢.٨٦	٩
١٠	الحروف المتقاربة في المخرج	٧٩.٧١	٢٠.٢٩	١٠

حازت القضايا (الهمزة وسط الكلمة، همزة القطع والوصل، تثنية الكلمة مهموزة الآخر، علامات الترقيم، ألف التفريق، الواو بأنواعها) أعلى النّسب المئويّة للخطأ إذ بلغت النّسبة (٥٢.٩٪ - ٦٨.٦٪). وهي موضوعات وظيفيّة تهم التلميذ في حياته ويرجع عدم تمكن التلاميذ منها إلى عدّة عوامل أهمّها: قلّة التدريب، تغاضي المعلّم عنها وإهمالها، اعتبارها غير مهمّة في دروس اللّغة العربيّة وغيرها، فالمهم كتابة الحروف مجتمعة بكلمة بشكل صحيح، دون النّظر إلى ضرورة الاهتمام بالهمزة بأنواعها.

	القضيّة النّحويّة والصّرفيّة موضع الخطأ	المتوسط الحسابيّ للإجابات الصحيحة	المتوسط الحسابيّ للإجابات الخاطئة	الرتبة
١	الأفعال التي تنصب مفعولين	٢٣.١٤	٧٦.٨٦	١
٢	النّعت	٣١.٤٢	٦٨.٥٨	٢
٣	الجموع (المذكّر السّالم والمؤنّث السّالم)	٣٢.٨٥	٦٧.١٥	٣
٤	الجملة الفعليّة	٣٦	٦٤	٤
٥	الأسماء الخمسة وإعرابها	٥٢	٤٨	٥
٦	إسناد الفعل إلى الضمائر	٥٨	٤٢	٦
٧	الأفعال الخمسة وإعرابها	٥٩.١٤	٤٠.٨٦	٧
٨	إعراب الفعل المضارع المعتل الآخر	٦٠.٥٧	٣٩.٤٣	٨
٩	المقصور والمنقوص والممدود	٦٥.٤٢	٣٤.٥٨	٩
١٠	الجملة الاسمية	٧٧	٢٣	١٠

جاءت القضايا (الأفعال الّتي تنصب مفعولين، النّعت، الإضافة، الجموع، الجملة الفعليّة) من القضايا ذات المستوى المتقدّم تتراوح النّسبة فيها بين (٦٤٪ - ٧٦.٩٪). وهذه الموضوعات مستخدمة في كتابات التّلاميذ، وارتفاع نسبة الخطأ فيها مُلفت للنّظر، فيعود ذلك إلى جملة من الأسباب: عدم اكتراث المعلّم بالخطأ، قلّة المتابعة، قلّة التدريب واختصاره، المنهاج الطويل، إغفال الأخطاء، عدم توظيف هذه الموضوعات وظيفياً بشكل تكامليّ مع المواد الأخرى.

جدول رقم (٢٤)

مستويات الأخطاء الإملائيّة الشائعة لدى التلاميذ وفق معيار الشيوع ٢٥٪ (للصّف السّابع)

المستوى	المدى	العدد	القضيّة الإملائيّة
البسيط	أقل من ٢٥٪	١	حرف الفاء المتصل بلام الأمر
الفئة الثّالثة		٢	الألف اللّينة
المتوسطة	٢٦٪ - ٥٠٪	١	كتابة مئة
الفئة الثّانية		٢	الهمزة المتطرّفة
المتقدمة	٥١٪ - ٧٥٪	١	تثنية الهمزة المتطرّفة
الفئة الأولى		٢	الأسماء الموصولة
		٣	ألف التفريق
		٤	حرف الشرط إنّ + ما
		٥	كتابة الظروف + إذ
		٦	كتابة إن شاء الله، كأنّ، لئَلاّ، لئنّ، لأَنَّ

جدول رقم (٢٥)

مستويات الأخطاء الإملائيّة الشائعة لدى التلاميذ وفق معيار الشيوع ٢٥٪ (للصّف الثّامن)

المستوى	المدى	العدد	القضيّة الإملائيّة
البسيط	أقل من ٢٥٪	١	الحروف المتقاربة في المخرج
الفئة الثّالثة		٢	الألف اللّينة
المتوسطة	٢٦٪ - ٥٠٪	١	الحروف التي تنطق ولا تكتب
الفئة الثّانية		٢	التاء المربوطة والتاء المبسوطة والهاء

المتقدمة الفئة الأولى	٥١٪ - ٧٥٪	١	همزة القطع وهمزة الوصل
		٢	رسم الهمزة المتطرّفة
		٣	إبدال حروف المد بحروف قصار
		٤	ألف التفريق
		٥	رسم الهمزة المتوسطة
		٦	التّضعيف

جدول رقم (٢٦)

مستويات الأخطاء الإملائيّة الشائعة لدى التلاميذ وفق معيار الشيوع ٢٥٪ (للصّف التّاسع)

المستوى	المدى	العدد	القضيّة الإملائيّة
البسيط الفئة الثّالثة	أقل من ٢٥٪	١	الحروف المتقاربة في المخرج
		٢	أساليب التعجب. بِئْسَ، ونِعْمَ
المتوسطة الفئة الثّانية	٢٦٪ - ٥٠٪	١	كتابة ابن وابنه
المتقدمة الفئة الأولى	٥١٪ - ٧٥٪	١	الواو بأنواعها
		٢	ألف التفريق (أخطاء شائعة)
		٣	علامات الترقيم
		٤	الهمزة في آخر الكلمة
		٥	تثنية الكلمة المنتهية بهمزة متطرّفة
		٦	همزة القطع وهمزة الوصل
		٧	الهمزة وسط الكلمة

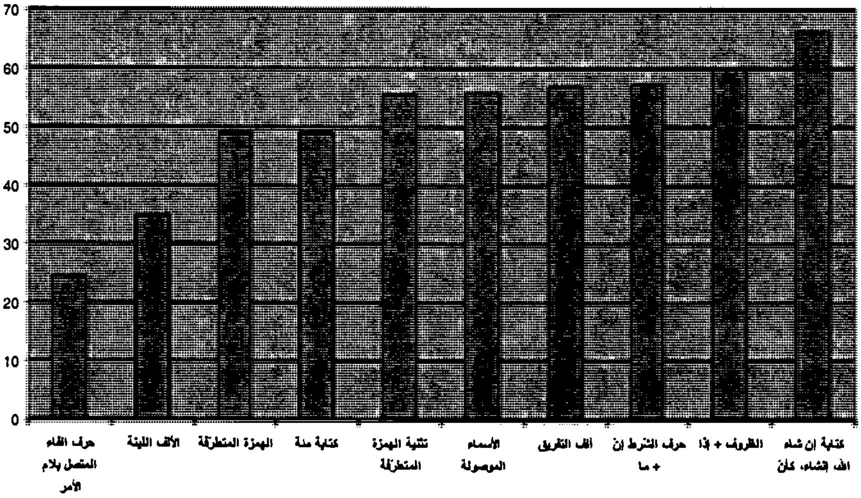
ويستدل من الجداول رقم (٢٤) و(٢٥) و(٢٦)، أنّ معظم أخطاء أفراد عيّنة الدراسة في الرّسم الإملائيّ جاءت وفق معيار التصنيف في المستوى المتقدّم

والمتوسّط، في حين لم يقع في المستوى البسيط إلا قضيتان اثنتان فقط من كل صف من المرحلة الأساسيّة العليا (السّابع، الثّامن، التّاسع) وفي الصّف السّابع ظهرت قضيّة حرف التاء المتّصل بلام الأمر، وقضيّة الألف اللّينة، وفي الصّف الثّامن ظهرت قضيّة الألف اللّينة والحروف المتقاربة في المخرج، وفي الصّف التّاسع الأساسيّ ظهرت قضيتان هما الحروف المتقاربة في المخرج، وأساليب التعجب نِعْمَ وبِئْسَ، وهي تشكل في المجمل ما نسبته ٢٠٪ من القضايا الإملائيّة موضع الدراسة.

ويلاحظ أن القضايا الإملائيّة الّتي ظهرت في المستوى المتقدّم الّتي تراوحت نسبة شيوعها بين (٥١٪ - ٧٥٪) جاءت مرتبطة بقواعد الرّسم الإملائيّ وقدرة التلاميذ على توظيف قواعد اللغة في أثناء ممارسة الإملاء والقدرة التدريبيّة المتكرّرة أيضاً. وعند استخدام معيار الشيوع المعتمد في الدراسة وهو (٢٥٪)، لاحظت أنّ جميع القضايا الإملائيّة موضع الدراسة لم تتركّز حول هذه النسبة، بل ارتفعت نسبة الخطأ عند التلاميذ في معظمها عن معيار الشيوع المعتمد بشكل كبير ومتفاوت إذ بلغت نسبة متوسط الخطأ في هذه القضايا في الصّف السّابع (٦٣.٣٪) وفي الصّف الثّامن (٧٢.٣٪)، وفي الصّف التّاسع (٦٣.٢٪) وهي نسبة عالية تستحق الدراسة والبحث.

وعمدت إلى الرسم البياني لبيان نسبة تكرار الخطأ وشيوعه بطريقة مبسطة، ولكلّ مرحلة من مراحل الفئة المستهدفة (السّابع، الثّامن، التّاسع).

رسم بياني (٢٧) يبيّن نسبة تكرار الخطأ وشيوعه للصّف السّابع الأساسيّ في القضايا الإملائيّة.

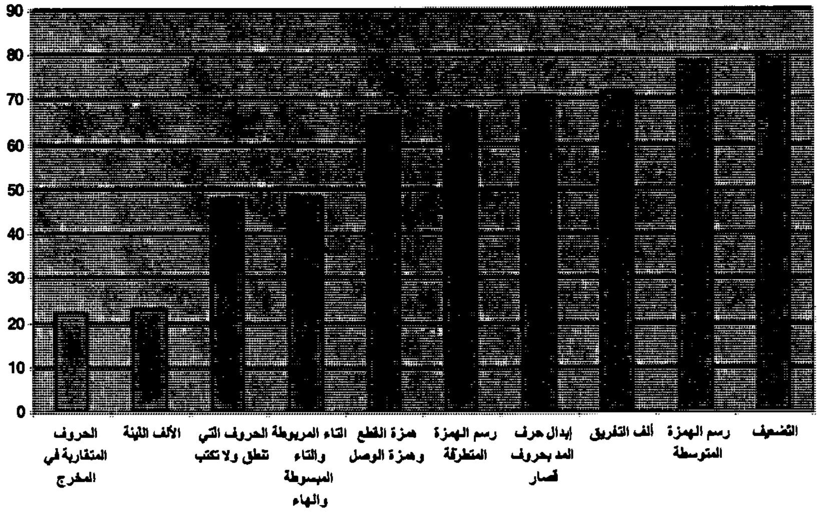


تقتصر فائدة الرسم البياني على توضيح المعلومة للقارئ وتناولها بسهولة ويُسر بأقل وقت وجهد ممكنين.

وتبرز الأخطاء المتكرّرة في الموضوعات من خلال النّسبة المرتفعة، ففي كتابة (إنْ شاء الله) خلط كبير، فكثير من التلاميذ يكتبونها (إنشاء الله،) وكتابة الظروف بإضافة إذ (حينئذٍ، وقتئذٍ، عندئذٍ) يكتبونها دون التنوين وأحياناً يفصلون بين أطرافها (حين إذن) معتمدين على اللفظ الصّوتي لها، ويعود ذلك إلى قلّة التدريب الكافي، تكرار كتابة (إمّا) دون تضعيف تحتل مرتبة عالية ويعود تكرار الخطأ منها إلى إغفال علامة التضعيف، ومن الأخطاء الّتي يسهل على القارئ أنْ يعرفها من خلال الرّسم البياني، ألف التفريق ويعود كثرة الخطأ فيها

فضلاً عن قلّة التدريب وعدم تمكّن التلميذ منها إلى عدم توظيفها في كتاباتهم ومتابعة التّصحيح بدقّة، لتثبت بصورتها الصّحيحة في أذهان التّلاميذ.

رسم بياني رقم (٢٨) يبيّن نسبة تكرار الخطأ وشيوعه للصّف الثّامن الأساسيّ في القضايا الإملائيّة.



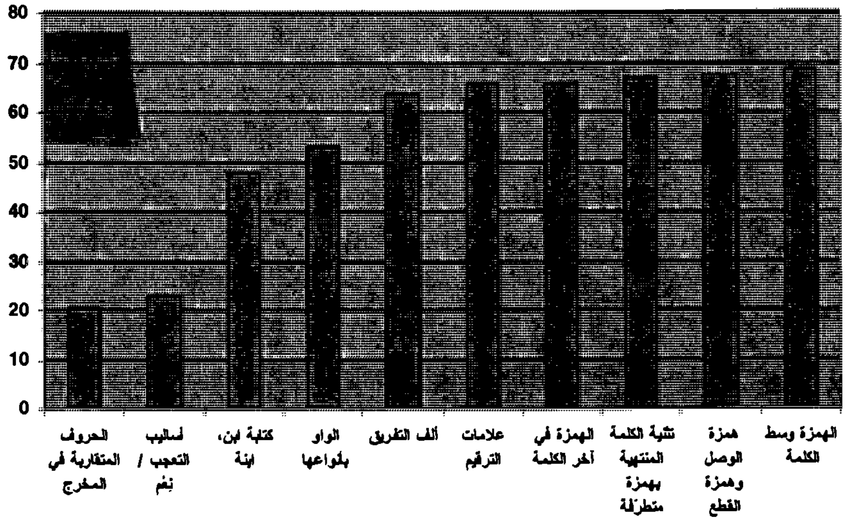
إن نظرة فاحصة للرّسم البيانيّ، تجعلنا ندرك خطورة الأخطاء الشّائعة إنْ لم نتعرّض لها بالدّراسة والتحليل، لنصل إلى العلاج الّذي نقدّمه لتلاميذنا.

عدم الالتزام بوضع علامة التّضعيف، ورسم الهمزة المتوسّطة بحسب حركتها، وكتابة ألف التفريق في المواضع المخصّصة لها، يسهم في تشويه الكتابة، ويعطي القارئ حكماً على مستوى التّلاميذ والمعلّم.

تعتبر ظاهرة عدم كتابة الشدّة عامة، وخاصّة في الكلمات المنتهية بياء وتاء مربوطة (الصناعيّة)، كما تظهر الأخطاء بصورة واضحة في كتابة الهمزة

المتوسّطة، فيهمل التلميذ الحركة السّابقة وحركة الهمزة، ولا يُعلق المعلم في الغالب على ذلك. ويتبع ذلك ألف التفريق حين يضع التّلاميذ ألفاً بعد واو الجمع (مهندسو المشروع) فيكتبها التّلاميذ (مهندسوا المشروع) وتمرّ أحياناً دون محاسبة فترسخ في ذهن التّلاميذ.

رسم بياني رقم (٢٩)
يبيّن نسبة تكرار الخطأ وشيوعه للصّف التّاسع الأساسيّ في القضايا الإملائيّة.



نلاحظ من خلال الرسم البياني كثرة الأخطاء في الهمزة وسط الكلمة حيث احتلت المرتبة الأولى من الأخطاء، وهمزة الوصل وهمزة القطع احتلّت أيضاً مرتبة متقدّمة في حين وقوعها في الصّف الثّامن في مرتبة متوسّطة نسبياً، ويعود

ذلك إلى دراستها بشكل أوسع في هذه المرحلة، ألزم التلاميذ القيام بتدريبات كشفت عن هذه الأخطاء.

ومن المستغرب في هذه الحالة أنْ تجد نسبة كبيرة لا تتقن استخدام علامات الترقيم، ويعود ذلك إلى إهمال هذه الموضوعات والاكتفاء بتطبيقها من خلال التعبير، وعدم الاكتراث بها في أثناء متابعة كتابات التلاميذ المختلفة.

يلاحظ من خلال الرسوم البيانيّة أنّ النسب المئويّة لأخطاء القضايا الإملائيّة لدى العيّنة (السّابع، الثّامن، التّاسع) جاءت متباينة وقد يعود هذا التباين إلى الاختلاف في طبيعة الصعوبات المرتبطة في كل قضيّة من هذه القضايا، أو إلى العوامل الداخليّة أو الخارجيّة الذهنيّة والأدائيّة المؤثّرة في اتخاذ قرار الرّسم الإملائيّ الصحيح.

جدول رقم (٣٠)

مستويات الأخطاء الشائعة في النّحو والصّرف لدى التلاميذ وفق معيار الشيوع ٢٥٪

(للصفّ السّابع)

المستوى	المدى	العدد	القضية الإملائيّة
البسيط الفئة الثّالثة	أقل من ٢٥٪	١	الجملة الفعليّة
المتوسطة الفئة الثّانية	٢٦٪ - ٥٠٪	١ ٢	إنّ وأخواتها أسماء الاستفهام

المتقدّمة الفئة الأولى	٥١٪ - ٧٥٪	١	نواصب الفعل المضارع
		٢	الأفعال الخمسة
		٣	جزم الفعل المضارع
		٤	الفعل الصحيح والفعل المعتل
		٥	الإضافة
		٦	الفعل المبني للمجهول والمبني للمعلوم
		٧	الفعل اللازم والفعل المتعدّي

جدول رقم (٣١)

مستويات الأخطاء الشائعة في النّحو والصّرف لدى التلاميذ وفق معيار الشّيوع ٢٥٪

(للصّف الثّامن)

المستوى	المدى	العدد	القضية الإملائيّة
البسيط الفئة الثالثة	أقل من ٢٥٪	١	الجملة الاسمية
المتوسطة الفئة الثانية	٢٦٪ - ٥٠٪	١	المذكّر والمؤنّث
المتقدمة الفئة الأولى	٥١٪ - ٧٥٪	١	المعرفة والنكرة
		٢	المفرد والمثنى والجمع
		٣	نواصب الفعل المضارع وجزمه
		٤	الاستفهام بـ (هل والهمزة)
		٥	الفعل اللازم والفعل المتعدّي

المستوى	المدى	العدد	القضية الإملائيّة
		٦	أحرف الجر
		٧	الضّمائر
		٨	الجملة الفعليّة

جدول رقم (٣٢)

مستويات الأخطاء الشائعة في النّحو والصّرف لدى التلاميذ وفق معيار الشيوع ٢٥٪

(للصّف التّاسع)

المستوى	المدى	العدد	القضية الإملائيّة
البسيط الفئة الثّالثة	أقل من ٢٥٪	١	الجملة الاسمية
المتوسطة الفئة الثّانية	٢٦٪ - ٥٠٪	١	المقصور والمنقوص والممدود
		٢	إعراب الفعل المعتلّ الآخر
		٣	الأفعال الخمسة وإعرابها
		٤	إسناد الفعل إلى الضمائر
		٥	الأسماء الخمسة وإعرابها
المتقدّمة الفئة الأولى	٥١٪ - ٧٥٪	١	الجملة الفعليّة
		٢	الجمع المذكّر السّالم والمؤنّث السّالم
		٣	النّعت
		٤	الأفعال التي تنصب مفعولين

ويستدل من الجداول رقم (٣٠) و(٣١) و(٣٢) أنّ معظم أخطاء أفراد العيّنة في القضايا النّحويّة والصّرفيّة الكتابيّة جاءت وفق معيار التّصنيف في المستوى المتقدّم وهي في الصّف السّابع (نواصب الفعل المضارع، الأفعال الخمسة، جزم الفعل المضارع، الفعل الصحيح والفعل المعتل، التوابع، الفعل المبني للمجهول والفعل المبني للمعلوم، الفعل اللازم والفعل المتعدّي). في الصّف الثّامن (المعرفة والنكرة، المفرد والمثنى والجمع) نواصب الفعل المضارع وجزمه، الاستفهام بـ(هل والهمزة)، الفعل اللازم والفعل المتعدّي، أحرف الجر، الضمائر، والجملة الفعليّة. وفي الصّف التّاسع (الجملة الفعليّة، الجمع المذكّر السّالم والجمع المؤنّث السّالم، التّوابع، والأفعال التي تنصب مفعولين).

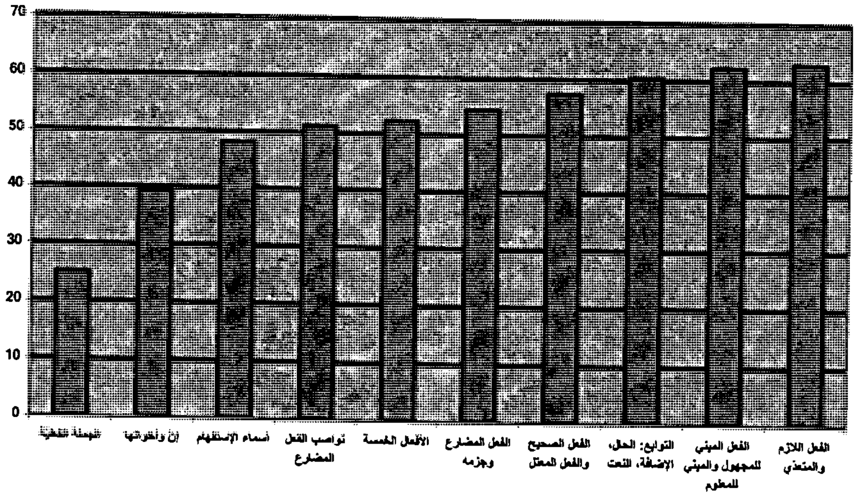
لاحظنا أن الجملة الفعليّة في الصّف السّابع كانت من النسب الضّئيلة في وقوع الخطأ ويعود السبب إلى اقتصار الجملة الفعليّة على الفعل والفاعل والمفعول به فقط دون دخول نائب الفاعل ضمن ما تشتمل عليه الجملة الفعليّة في الصف السابع، لذا كانت الأخطاء محدودة فيه.

لاحظنا مما سبق أنّ القضايا النّحويّة والصّرفيّة الّتي صنفت في المستوى البسيط محدودة جداً، الّتي شاع فيها الخطأ بنسبة ٢٥٪ وأقل من ذلك، ارتبط معظمها بالجانب الآلي من التدريب المتكرر حسب القاعدة وفهمها، بينما القضايا النّحويّة والصّرفيّة الّتي صنفت في المستوى المتوسط الّتي شاع فيها الخطأ بنسبة تقارب ٥٠٪ ارتبطت في معظمها بتطبيق القاعدة للقضيّة النّحويّة حيث يعتمد ذلك على الفهم الدقيق ثمّ التطبيق المستمر والإكثار من التمارين التطبيقيّة.

لاحظنا أنّ القضايا النّحويّة الّتي احتلّت المستوى المتقدّم، والّتي راوحت نسبة شيوعها بين (٥١٪-٧٥٪) جاءت مرتبطة بقدرة التلاميذ على توظيف قواعد اللغة الخاصّة بالنّحو والصّرف في أثناء ممارسة التطبيقات، مع التركيز على فهم القاعدة الّتي يبنى عليها الدّرس والاستمرار في توظيفها عملياً وأدائياً للوصول إلى الإتقان.

رسم بيانيّ رقم (٣٣) يبيّن نسبة تكرار الخطأ وشيوعه للصّفّ السّابع الأساسيّ

في القضايا النّحويّة والصّرفيّة والكتابيّة.

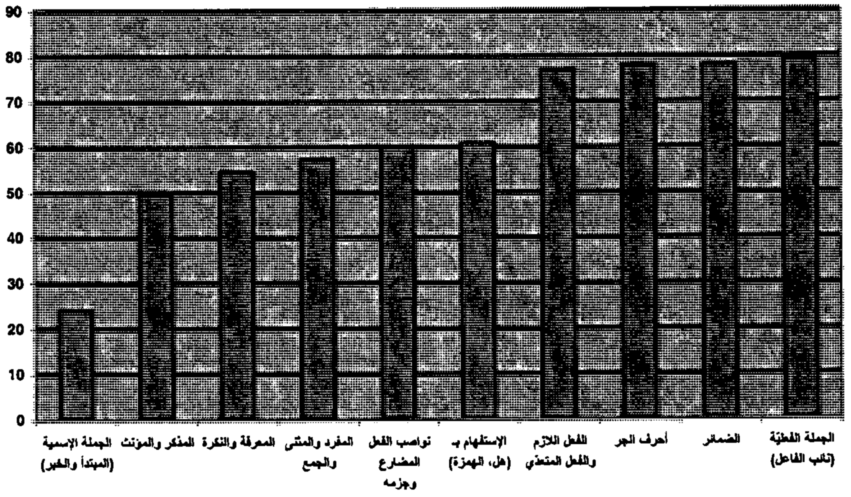


يشير الرسم البيانيّ إلى ارتفاع نسبة الأخطاء وتكرّرها لتصل إلى صفة الشيوع في موضوعاتٍ محددة بعينها، يمكن حصرها بنظرة سريعة (بالفعل اللازم والفعل المتعديّ، والفعل المبني للمجهول والفعل المبني للمعلوم، والإضافة)

ويعود هـذا الارتفـاع في نـسبة الأخطـاء المتكـرّرة إلى قلّـة التـدريب، وعـزوف التّلاميذ عن هذه الموضوعات، لخلوّها من التبسيط والتيسير، والميل إلى التّعقيد، فضلاً عن قلّـة الوقـت الكـافي الّـذي يجـب أنْ يغطـي المـادّة لترسـخ في أذهـان التّلاميذ.

رسم بيانيّ رقم (٣٤) يبيّن نسبة تكرار الخطأ وشيوعه للصّف الثّامن الأساسيّ

في القضايا النّحويّة والصّرفيّة والكتابيّة.

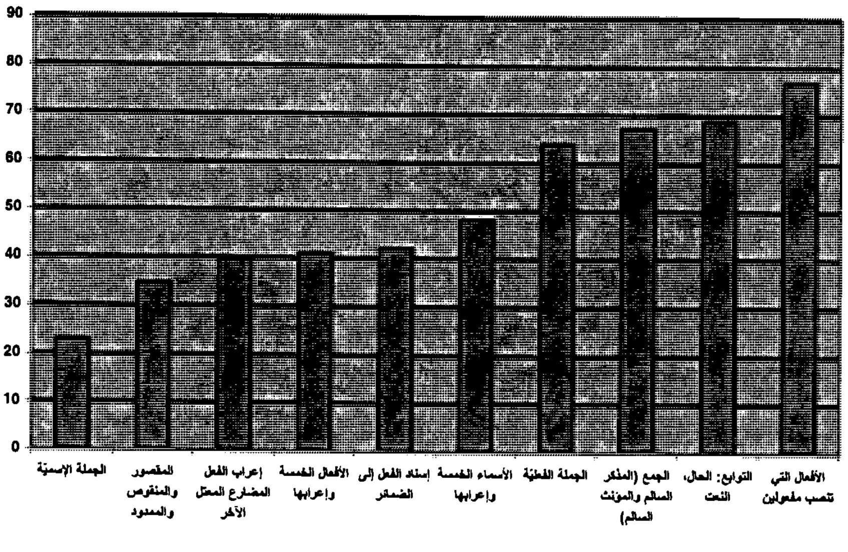


يوضّح الرّسم نسبة تكرار الخطأ في موضوعات متكرّرة بين الـصّفوف، مثـل الجملة الفعليّة الّتي احتلت مرتبة متدنّيـة في تكـرار الأخطـاء، في حـين احتلّـت الجملة الفعلية في الصّف الثامن مرحلـة متقدّمـة، يعـود ذلـك إلى طبيعـة المـادّة المقدّمة للتّلاميذ في المرحلتين، فهي في الصّف السّابع امتداد تراكمـي للـصّفوف

السابقة، لا تتعدّى معرفة الفعل والفاعل والمفعول به وإعرابها بينما نلاحظ مدى التعمّق في دراسة الجملة الفعلية في الصّف الثّامن يتبعه الصّف التّاسع، لهذا نجد أنّ نسبة ارتفاع الأخطاء في هاتين المرحلتين (الثّامن والتّاسع) وإنّ التوسّع في إعطاء الموضوعات عينها، يتبع الخصائص النمائيّة للتلاميذ، فإنْ لم يتمكّن منها التّلاميذ رافقهم الضّعف في مراحل متقدّمة.

رسم بيانيّ رقم (٣٥) يبيّن نسبة تكرار الخطأ وشيوعه للصّف التّاسع الأساسيّ

في القضايا النّحويّة والصّرفيّة والكتابيّة.



نلاحظ من خلال هذه الرسومات البيانيّة أنّ النسب المئويّة للأخطاء في المباحث النّحويّة والصّرفيّة لدى العيّنة جاءت متباينة، فقد يعود ذلك إلى طبيعة المادة وطبيعة الصعوبات المرتبطة بكل قضيّة من هذه القضايا مدار الدراسة، كما

أنّ التدريب غير الكافي لهذه المباحث النحويّة والصّرفيّة وعلى ما تبعها من فروق يوقع التّلاميذ في تكرار الخطأ.

جدول رقم (٣٦)

مقدار التغيّر بعد تطبيق البرنامج العلاجي المقترح للصّف السّابع الأساسيّ

في مادة الإملاء، عدد التلاميذ (٤٥٠) تلميذاً وتلميذة.

م	القضيّة موضع الخطأ	نتائج تلاميذ الفئة المستهدفة المجموعة الضابطة			نتائج تلاميذ الفئة المستهدفة المجموعة التجريبيّة		
		المتوسّط الحسابيّ للإجابات الصحيحة	المتوسّط الحسابيّ للإجابات الخطأ	الرتبة	المتوسّط الحسابيّ للإجابات الصحيحة	المتوسّط الحسابيّ للإجابات الخطأ	الرتبة
١	كتابة إن شاء الله، لئنّ كأنّ	٣٣.٥٠	٦٦.٥٠	١	٦٧.٢٣	٣٢.٨٧	٢
٢	كتابة الظروف + إذ	٤١.١٨	٥٨.٨٢	٢	٧٠.٣٥	٢٩.٦٥	٥
٣	حرف الشرط إنّ + ما	٤٢	٥٨	٣	٧٢.١٥	٢٧.٨٥	٦
٤	ألف التفريق	٤٣.١٠	٥٦.٩٠	٤	٦٢.٨٥	٣١.١٥	٤
٥	الأسماء الموصولة	٤٤	٥٦	٥	٨١.٢٩	١٨.٧١	٨

٦	تثنية الهمزة المتطرّفة	٤٤.٨٠	٥٥.٢٠	٦	٦٨.١١	٣٧.٨٩	١
٧	الهمزة المتطرّفة	٥١.١١	٤٨.٨٩	٧	٧٧.٦٢	٣٢.٣٨	٣
٨	كتابة مئة	٥١.١٠	٤٨.٩٠	٨	٨٠.٢٢	١٩.٧٨	٧
٩	الألف اللّينة	٦٠.٢٧	٣٩.٧٣	٩	٨٤.٨٦	١٥.١٤	٩
١٠	حرف الفاء المتصل بلام الأمر	٧٠	٣٠	١٠	٨٦.٤٤	١٣.١٦	١٠
	المجموع	٤٨.١٠	٥١.٩٠		٧٥.١١	٢٤.٨٩	

المتوسط الحسابيّ للإجابات الصحيحة في الاختبار، المجموعة الضابطة = ٤٨.١٠

المتوسط الحسابيّ للإجابات الخاطئة في الاختبار، المجموعة الضابطة = ٥١.٩٠

المتوسط الحسابيّ للإجابات الصحيحة في الاختبار، المجموعة التجريبيّة = ٧٥.١١

المتوسط الحسابيّ للإجابات الخاطئة في الاختبار، المجموعة التجريبيّة = ٢٤.٨٩

نلاحظ أنّ أثر البرنامج العلاجيّ المقترح على الفئة المستهدفة كان إيجابيّاً وذلك بالمقارنة بين نسبة الأخطاء المرتكبة بين المجموعتين الضابطة والتجريبيّة حيث نتبيّن مدى ارتفاع نسبة الأخطاء في المجموعة الضابطة مقارنة مع المجموعة التجريبيّة، نسبة الخطأ انخفضت إلى ٢٧.٠١٪.

جدول رقم (٣٧)

مقدار التغيّر بعد تطبيق البرنامج العلاجيّ المقترح للصّف السّابع الأساسيّ

في مادتي النّحو والصّرف، عدد التلاميذ (٤٥٠) تلميذاً وتلميذة.

م	القضيّة موضع الخطأ	نتائج تلاميذ الفئة المستهدفة المجموعة الضابطة			نتائج تلاميذ الفئة المستهدفة المجموعة التجريبيّة		
		المتوسّط الحسابيّ للإجابات الصحيحة	المتوسّط الحسابيّ للإجابات الخطأ	الرتبة	المتوسّط الحسابيّ للإجابات الصحيحة	المتوسّط الحسابيّ للإجابات الخطأ	الرتبة
١	الفعل اللازم والمتعدّي	٣٨.١١	٢١.٨٩	١	٦١.٨١	٣٨.١٩	٣
٢	الفعل المبني للمجهول والمعلوم	٣٨.٧٧	٦١.٢٣	٢	٥٨.٨٣	٤١.١٧	١
٣	الإضافة	٣٩.٨٥	٦٠.١٥	٣	٦٠.٤٥	٣٩.٥٥	٢
٤	الفعل الصحيح والفعل المعتل	٤٥.٦١	٥٤.٣٩	٤	٧٨.١٦	٢١.٨٤	٧
٥	الفعل المضارع وجزمه	٤٧.١٨	٥٢.٨٢	٥	٧١.٧١	٢٨.٢٩	٦
٦	الأفعال الخمسة	٤٩.٧٧	٥٠.٢٣	٦	٦٩.٤٣	٣٠.٥٧	٥
٧	نواصب الفعل المضارع	٤٩.٩٠	٥٠.١٠	٧	٨٠.١٢	١٩.٨٨	٩
٨	أسماء الاستفهام	٥٥.٦٠	٤٤.٤٠	٨	٦٨.٣٣	٣١.٦٧	٤

٩	إنّ وأخواتها	٦٠.٢٥	٣٩.٧٥	٩	٧٨.٧٠	٢١.٣٠	٨
١٠	الجملة الفعليّة	٧١.٨١	٢٠.١٩	١٠	٨٢.٤١	١٧.٥٩	١٠
	المجموع	٤٩.٦٨	٥٠.٣٢		٧٠.٩٩	٢٩.٠١	

المتوسط الحسابيّ للإجابات الصحيحة في الاختبار، المجموعة الضابطة = ٤٩.٦٨

المتوسط الحسابيّ للإجابات الخاطئة في الاختبار، المجموعة الضابطة = ٥٠.٣٢

المتوسط الحسابيّ للإجابات الصحيحة في الاختبار، المجموعة التجريبيّة = ٧٠.٩٩

المتوسط الحسابيّ للإجابات الخاطئة في الاختبار، المجموعة التجريبيّة = ٢٩.٠١

نلاحظ أنّ أثر البرنامج العلاجيّ الّذي طُبق على تلاميذ الفئة المستهدفة كان واضحاً وخاصّة على المجموعة التجريبيّة حيث ظهر الفرق واضحاً في نسبة الأخطاء المرتكبة بين المجموعة الضّابطة ٥٠.٣٢، والمجموعة التجريبيّة ٢٩.٠١، وانخفضت نسبة الخطأ بنسبة ٢١.٣١٪.

جدول رقم (٣٨)

مقدار التغيّر بعد تطبيق البرنامج العلاجيّ المقترح للصّف الثّامن الأساسيّ

في مادة الإملاء، عدد التلاميذ (٤٠٠) تلميذ وتلميذة.

م	القضيّة موضع الخطأ	نتائج تلاميذ الفئة المستهدفة المجموعة الضابطة			نتائج تلاميذ الفئة المستهدفة المجموعة التجريبيّة		
		المتوسّط الحسابيّ للإجابات الصحيحة	المتوسّط الحسابيّ للإجابات الخطأ	الرتبة	المتوسّط الحسابيّ للإجابات الصحيحة	المتوسّط الحسابيّ للإجابات الخطأ	الرتبة
١	التّضعيف	٢٧.١٨	٧٢.٨٢	١	٥٦.٣٧	٥٣.٦٣	١
٢	رسم الهمزة المتوسطة	٢٥.٨٠	٧٤.٢٠	٢	٦١.٣٢	٣٨.٦٨	٢
٣	ألف التفريق	٣١.٢٥	٢٨.٧٥	٣	٦٣.٨٤	٣٦.١٦	٣
٤	إبدال حرف المد بحروف قصار	٤٥.١٥	٥٤.٨٥	٤	٦٤.٤٥	٣٥.٥٥	٤
٥	رسم الهمزة المتطرّفة	٤٦.٣٨	٥٣.٦٢	٥	٦٧.١٥	٣٢.٨٥	٦
٦	همزة القطع وهمزة الوصل	٥١.٥٦	٤٨.٤٤	٦	٦٥.٢٧	٣٤.٧٣	٥
٧	التاء المربوطة والتاء المبسوطة	٥٦.٨٨	٤٣.١٢	٧	٦٨.١٣	٣١.٨٧	٧
٨	الحروف التي	٦٧.١٧	٣٢.٨٣	٨	٧٠.١١	٢٩.٨٩	٨

	تنطق ولا تكتب						
٩	الألف اللّينة	٧٥.٣٨	٢٤.٦٢	٩	٧١.٢٥	٢٨.٧٥	٩
١٠	الحروف المتقاربة في المخرج	٧٧.١٥	٢٢.٨٥	١٠	٧٥.٣٣	٢٤.٦٧	١٠
	المجموع	٥٠.٣٩	٤٩.٦١		٦٦.٣٢	٣٣.٦٨	

المتوسط الحسابيّ للإجابات الصحيحة في الاختبار، المجموعة الضابطة = ٥٠.٣٩

المتوسط الحسابيّ للإجابات الخاطئة في الاختبار، المجموعة الضابطة = ٤٩.٦١

المتوسط الحسابيّ للإجابات الصحيحة في الاختبار، المجموعة التجريبيّة = ٦٦.٣٢

المتوسط الحسابيّ للإجابات الخاطئة في الاختبار، المجموعة التجريبيّة = ٣٣.٦٨

نلاحظ أثر البرنامج العلاجيّ الّذي طُبّق على تلاميذ الفئة المستهدفة كان إيجابيّاً وحقق نتائج أفضل بالمقارنة مع المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبيّة الخاضعة للبرنامج، حيث انخفضت نسبة الخطأ من ٤٦.٦١ إلى ٣٣.٦٨ أي بنسبة ١٥.٩٣٪.

جدول رقم (٣٩)

مقدار التغيّر بعد تطبيق البرنامج العلاجي المقترح للصّف الثّامن الأساسيّ

في مادتي النّحو والصّرف، عدد التلاميذ (٤٠٠) تلميذ وتلميذة.

الرقم	القضيّة موضع الخطأ	نتائج تلاميذ الفئة المستهدفة المجموعة الضابطة			نتائج تلاميذ الفئة المستهدفة المجموعة التجريبيّة		
		المتوسّط الحسابيّ للإجابات الصحيحة	المتوسّط الحسابيّ للإجابات الخطأ	الرتبة	المتوسّط الحسابيّ للإجابات الصحيحة	المتوسّط الحسابيّ للإجابات الخطأ	الرتبة
١	الجملـة الفعليّـة (نائب الفاعل)	٦٦.٧٥	٦٣.٤٣	١	٦٤.٦٠	٣٥.٤٠	٣
٢	الضّمائر	٣٧.٠٨	٦٢.٩٢	٢	٧١.٤٥	٢٨.٥٥	٦
٣	أحرف الجر	٣٧	٦٢	٣	٥٦.٧٥	٤٣.٢٥	١
٤	الفعل اللازم والفعل المتعدّي	٣٨.١٨	٦١.٨٢	٤	٦٢.١٦	٣٧.٨٤	٢
٥	الاستفهام بـ (هل، الهمزة)	٤٥.٢٣	٥٤.٧٧	٥	٦٨.٥٧	٣١.٤٣	٤
٦	نواصب الفعل المضارع وجزمه	٥٨.٦٨	٤١.٣٢	٦	٧٢.١٩	٢٧.٨١	٧
٧	المفرد والمثنى والجمع	٦٠.٢٤	٣٩.٧٦	٧	٧٥.٨٠	٢٤.٢٠	٩
٨	المعرفة والنكرة	٦١.٦٦	٣٨.٣٤	٨	٧١.١٥	٢٨.٨٥	٥

٩	المذكر، والمؤنث	٧٠.١٥	٢٩.٨٥	٩	٧٦.٢٢	٢٣.٧٨	١٠
١٠	الجملة الاسمية (المبتدأ والخبر)	٧١.٤١	٢٨.٥٩	١٠	٧٢.٦١	٢٧.٣٩	٨
	المجموع	٥٥.٢٩	٤٤.٧١		٤٤.٧١	٣٠.٨٥	

المتوسط الحسابيّ للإجابات الصحيحة في الاختبار، المجموعة الضابطة = ٥٥.٢٩

المتوسط الحسابيّ للإجابات الخاطئة في الاختبار، المجموعة الضابطة = ٤٤.٧١

المتوسط الحسابيّ للإجابات الصحيحة في الاختبار، المجموعة التجريبيّة = ٦٩.١٥

المتوسط الحسابيّ للإجابات الخاطئة في الاختبار، المجموعة التجريبيّة = ٣٠.٨٥

نلاحظ أن أثر البرنامج العلاجيّ الإيجابيّ من خلال الفرق الواضح في النتائج بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبيّة، حيث انخفضت نسبة الخطأ من ٤٤.٧١ إلى ٣٠.٨٥ أي بنسبة ١٣.٨٦٪.

جدول رقم (٤٠)

مقدار التغيّر بعد تطبيق البرنامج العلاجيّ المقترح للصّف التّاسع الأساسيّ

في مادة الإملاء.

م	القضيّة موضع الخطأ	نتائج تلاميذ الفئة المستهدفة المجموعة الضابطة			نتائج تلاميذ الفئة المستهدفة المجموعة التجريبيّة		
		المتوسط الحسابيّ للإجابات الصحيحة	المتوسط الحسابيّ للإجابات الخطأ	الرتبة	المتوسط الحسابيّ للإجابات الصحيحة	المتوسط الحسابيّ للإجابات الخطأ	الرتبة
١	الهمـــزة وســـط الكلمة	٤٥.٤٢	٥٤.٥٨	١	٦٥.٢٨	٣٤.٧٢	١
٢	همزة القطع وهمزة الوصل	٥٢.١١	٤٧.٨٩	٢	٦٨.١٧	٣١.٨٣	٢
٣	تثنية كلمة منتهيـة بهمزة متطرّفة	٤١.٨٢	٥٨.١٨	٣	٦٨.٣٥	٣١.٦٥	٣
٤	الهمـــزة في آخــر الكلمة	٥٢.٥٨	٤٧.٤٢	٤	٦٨.٥٨	٣١.٤٢	٤
٥	علامات الترقيم	٥٢.٦٠	٤٧.٤٠	٥	٦٨.٩٥	٣١.٠٥	٥
٦	أخطـــاء شـــائعة (ألف التفريق)	٤٣.١٧	٥٦.٨٣	٦	٧٢.١٥	٢٧.٨٥	٧
٧	الواو بأنواعها	٥٣.٢٨	٥٦.٧٢	٧	٧١.٨٥	٢٨.١٥	٦
٨	كتابة ابن، ابنة	٦٠.١٧	٣٩.٨٣	٨	٦٤.٥٧	٢٥.٤٣	٩

٩	أساليب التعجب/ نِعْمَ، بِئْسَ	٦٢.٣٨	٣٧.٦٢	٩	٧٣.٥٥	٢٦.٤٥	٨
١٠	الحروف المتقاربة في المخرج	٦٦.٥٢	٣٣.٤٨	١٠	٧٤.٦٥	٢٥.٣٥	١٠
	المجموع	٥٣	٤٧		٦٩.٦١	٣٠.٣٩	

المتوسط الحسابيّ للإجابات الصحيحة في الاختبار، المجموعة الضابطة = ٥٣

المتوسط الحسابيّ للإجابات الخاطئة في الاختبار، المجموعة الضابطة = ٤٧

المتوسط الحسابيّ للإجابات الصحيحة في الاختبار، المجموعة التجريبيّة = ٦٩.٦١

المتوسط الحسابيّ للإجابات الخاطئة في الاختبار، المجموعة التجريبيّة = ٣٠.٣٩

نلاحظ أثر البرنامج العلاجيّ من خلال الفرق الواضح في النتائج بين المجموعتين، حيث انخفضت نسبة الأخطاء الشائعة من ٤٧-٣٠.٣٩ أي بنسبة ١٦.٦١٪.

جدول رقم (٤١)

التّاسع الأساسيّ

في مادتي مقدار التغيّر بعد تطبيق البرنامج العلاجيّ المقترح للصّف النّحو والصّرف.

ع	القضيّة موضع الخطأ	نتائج تلاميذ الفئة المستهدفة المجموعة الضابطة			نتائج تلاميذ الفئة المستهدفة المجموعة التجريبيّة		
		المتوسّط الحسابيّ للإجابات الصحيحة	المتوسّط الحسابيّ للإجابات الخطأ	الرتبة	المتوسّط الحسابيّ للإجابات الصحيحة	المتوسّط الحسابيّ للإجابات الخطأ	الرتبة
١	الأفعال التي تنصب مفعولين	٣٢.٤٢	٦٧.٥٨	١	٥٨.٥٦	٤١.٤٤	
٢	النعت	٣٣.٢٥	٦٦.٧٥	٢	٦٧.١١	٣٢.٨٩	
٣	الجموع/ المذكّر السّالم، والمؤنّث السّالم	٣٣.٨٥	٦٦.١٥	٣	٦٥.٢٨	٣٤.٧٢	
٤	الجملة الفعليّة	٣٤.٢٦	٦٥.٧٤	٤	٧٥.٢٥	٢٤.٧٥	
٥	الأسماء الخمسة	٤٧.١١	٥٢.٨٩	٥	٧٠.٣٥	٢٩.٦٥	
٦	إسناد الفعل إلى الضمائر	٤٧.٨٥	٥٢.١٥	٦	٦١.٤٥	٣٨.٥٥	
٧	الأفعال الخمسة وإعرابها	٤٨.١٥	٥١.٨٥	٧	٦٨.٨٨	٣١.١٢	
٨	إعراب الفعل المضارع والمعتل الآخر	٤٩.٥١	٥٠.٤٩	٨	٦٨.١٧	٣١.٨٣	

٩	المقـــــــصور، المنقوص، الممدود	٥٠.١١	٤٩.٨٥	٩	٧٠.٨٥	٢٩.١٥	
١٠	الجملة الاسميّة	٦٥.٦٧	٣٤.٢٣	١٠	٧١.٨٦	٢٨.١٤	
	المجموع	٤٤.١٣	٥٥.٨٧		٦٧.٧٧	٣٢.٢٣	

المتوسط الحسابيّ للإجابات الصحيحة في الاختبار، المجموعة الضابطة = ٤٤.١٣

المتوسط الحسابيّ للإجابات الخاطئة في الاختبار، المجموعة الضابطة = ٥٥.٨٧

المتوسط الحسابيّ للإجابات الصحيحة في الاختبار، المجموعة التجريبيّة = ٦٧.٧٧

المتوسط الحسابيّ للإجابات الخاطئة في الاختبار، المجموعة التجريبيّة = ٣٢.٢٣

نلاحظ أثر البرنامج العلاجيّ من خلال الفرق الواضح في النتائج بين المجموعتين، حيث انخفضت نسبة الأخطاء الشائعة من ٥٥.٨٧ إلى ٣٢.٢٣ أي بنسبة ٢٣.٦٤٪.

جدول رقم (٤٢)

المتوسط الحسابيّ لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبيّة على الاختبار البعديّ وفق

متغيّر الجنس (ذكور/ إناث)

م	مدارس الذكور					
م	اسم المدرسة	عدد التلاميذ	المتوسّط الحسابيّ للاختبارين	نتائج اختبار الإملاء للصّفوف (٧، ٨، ٩)	نتائج اختبار النّحو والصّرف للصّفوف (٧، ٨، ٩)	نسبة الفرق لصالح مجمل النسبة
١	ذكور مخيّم عمّان الإعداديّة الأولى	١١٩	٦٦٪	٦٧٪	٦٥٪	٦٧.٩٪
٢	ذكور مخيّم عمّان الإعداديّة الثانية	١٢٢	٦٨٪	٦٩٪	٦٧٪	
٣	ذكور الطيبة الإعداديّة الأولى	١٢١	٦٨.٥٪	٦٨٪	٦٩٪	
٤	ذكور الطيبة الإعداديّة الثانية	١١٨	٦٨٪	٦٩٪	٦٧٪	
٥	ذكور الجوفة الإعداديّة الأولى	١٢١	٦٩٪	٧١٪	٦٧٪	
م	مدارس الإناث					
م	اسم المدرسة	عدد التلاميذ	المتوسّط الحسابيّ	نتائج اختبار الإملاء	نتائج اختبار النّحو	نسبة الفرق لصالح

			للاختبارين	للصّفوف (٩،٨،٧)	والصّرف للصّفوف (٩،٨،٧)	مجمل النسبة
٦	إناث مخيّم عمّان الإعداديّة الأولى	١٣٠	٪٧٢.٥	٪٧٣	٪٧٢	
٧	إناث مخيم عمّان الإعداديّة الثانية	١١٩	٪٦٩.٥	٪٧١	٪٦٨	
٨	إنـــاث الطيبـــة الإعداديّة الأولى	١٢٠	٪٧٠	٪٧١	٪٦٩	٪٧٠.٨
٩	إنـــاث الطيبـــة الإعداديّة الثانية	١٢٠	٪٧١.٥	٪٧٢	٪٧١	
١٠	إنـــاث الجوفـــة الإعداديّة الأولى	١١٨	٪٧٠.٥	٪٦٩	٪٧٢	
						٪٢.٩

نلاحظ أنّ أداء الإنـاث كـان أفـضل مـن أداء الـذكور في اختبـاري الإمـلاء والنّحو والصّرف لجميع الـصفوف (الـسّابع، الثّـامن، التّاسـع) وبفـرق ٪٢.٩ لصالح الإناث.

ويعود ذلـك الانخفـاض في الأخطـاء الإملائيّـة والنّحويّـة والـصّرفيّة عنـد الإناث لطبيعة الإناث من حيث التركيز ودقـة المتابعـة، سـواء أكـان ذلـك عـلى مستوى الكتابة الإملائيّة أم النّحويّة والصّرفيّة، ويمكن تفسير هذا التفوق بقدرة الإناث عـلى الـسيطرة اليـساريّة، أي القـدرة عـلى اسـتخدام وظـائف النـصف الكـروي الأيـسر مـن الـدماغ، وهـو المـسؤول عـن معرفـة الأسـماء وتـذكّرها

والاستجابة للتعليمات اللّفظيّة والاعتماد على الكلمات لفهم المعاني والتفكير المنطقيّ، والتعامل مع المثيرات اللّفظيّة الجديدة، والنقد والتحليل واستخدام اللغة في التذكّر وفهم الحقائق، وهذه الوظائف تنتمي بدرجة عالية إلى المؤشرات الحركيّة السلوكيّة الدّالة على تشكل مهارة الاستماع وكيفيّة استخدامها[١].

هناك ما يشير إلى أنّ الإناث يقضين نسبة عالية من الوقت في القراءة والكتابة بهدف زيادة ثقافتهم ومحاولة التعويض عند عدم توفير الفرص المتاحة لهن للخروج من البيت كما يتاح لأقرانهن من الذكور وبخاصة في البيئة العربيّة[٢].

لاحظنا أنّ هناك تشابهاً بين المتغيرات التالية: الأسرة، والبيئة المحليّة، والانتماءات الاجتماعيّة. لكن ظروف التحصيل الدراسي تختلف من مدرسة إلى أخرى حسب الظروف التي توفرها المدرسة لتلاميذها، وطبيعة القدرات الخاصة بالأفراد.

كما لاحظنا أنّ الأسرة والبيئة المحليّة عنصران أساسيّان في تكوين شخصية التلميذ مع وجود تفاوت بسيط بين أسرة وأخرى وذلك حسب الأسس التربويّة الّتي تقدّمها الأسرة لأبنائها. ولكن المجمل العام لهذه الأسر يحكمها البساطة والتديّن، والتوجه المستمر نحو الفرد، والفقر، والعمل مع التعليم. وبساطة السكن وصغره، فغالباً ما يعيش (عشرة) أفراد من الأسرة في غرفة أو

(١) عبادة، وظائف النصفين الكرويين للمخ في علاقتها بالجنس، ص ٧٠.

(٢) Linkin, **Toward a theory et Genders Reading**, p. 6.

غرفتين، لهذا يقضي التّلاميذ أوقاتهم خارج المنـزل في اللعـب، أو في العمـل وفي بعض الأسر لا يكترثون بمستوى أبنائهم التعلّميّ.

أمّا عنصر التحصيل للتلاميذ الخاضعين للبرنامج العلاجـيّ فقـد تـمّ تحديـد الفئة المستهدفة بناءً على أسس دقيقة كالرّسوب والنّجاح في الاختبارات المقدّمة، واستبعاد الفئة الضعيفة حرصاً على التقارب في المستوى التحصيليّ لهـم. كـما أنّ الدّافع المقترن بجدوى العمليّـة التعليميّـة فـضلاً عـن مـستويات الـذّكاء، همـا مقياسان لتحديد مستوى التّحصيل والإقبال على العمليّة التعليميّة.

الفصل الثّاني

التحليل الكيفيّ

تمهيد

شغلت مشكلة الكتابة الإملائيّة والنّحويّة والصّرفيّة أذهان القائمين على عمليّات التعليم والتعلّم في الأردن بالرغم من الجهود الكبيرة الّتي بذلت حول ظاهرة الضّعف الإملائيّ والنّحويّ والصّرفيّ الكتابيّ، إلاّ أنّ الشكوى ما زالت قائمة حول ضعف التلاميذ في الكتابة اليدويّة ووقوعهم في الخطأ. وهذا يتطلب منّا (في هذه الدراسة)، دراسة نظريّة ودراسة ميدانيّة لتحديد نوعيّة الأخطاء ووصفها وأسبابها، والحديث عن المناهج وبيان الأسس الّتي تقام عليها والأسس التي نصبو إليها.

ثم التطرُّق إلى المعلّم وهو المنفّذ، والحديث عن إعداده وصفاته، ولا ننسى أنّ هناك علاقات بين أطراف العمليّة التعليميّة يجب التطرّق إليها ودراستها، ثم طرائق التدريس الحاليّة وماذا نطمحُ أنْ تكون في المستقبل. والتحدّث بشيء من التفصيل عن التلميذ الّذي هو هدف العمليّة التعليميّة. كما أنّ هذا الفصل يعتمد على التحليل النوعيّ أو الكيفيّ للأخطاء الشائعة والمتكررة، وكلّ ذلك يؤكد ضرورة استخدام برنامج علاجيّ متطوّر وحديث في تعليم مهارات الإملاء، ومعالجة الصعوبات النّحويّة والصّرفيّة لدى تلاميذ الصّفوف (السّابع، الثّامن، التّاسع).

التحليل الكيفيّ

حصراً لنوعيّة الكتابة ووصفها فقد لاحظت في أثناء عمليّة التحليل النّوعي أو الكيفيّ أموراً يجدر بنا الحديث عنها بشيء من التفصيل مع استعراضها أولاً بشكل نقاط مستقلة.

١. نوعيّة الأخطاء ووصفها، وبيان أسبابها.

٢. أسباب تتعلق بالتلميذ والمدرسة.

٣. أسباب تتعلق بإعداد المعلّم، وصفاته.

٤. أسباب تتعلق بطرائق التدريس.

٥. أسباب تتعلق بإعداد المناهج، وبيان الأسس الّتي تقام عليها المناهج المتطورة.

٦. أسباب تتعلق بالعلاقة بين أطراف العمليّة التعلميّة.

أ- نوعيّة الأخطاء ووصفها، وبيان أسبابها.

سنطرح من خلال التحليل الكيفيّ مجموعة قضايا إملائيّة ونحويّة وصرفيّة كتابيّة ندرسها بمنهج علميّ قائم على التّحليل الكيفيّ لمجمل الأخطاء الواردة عند الفئة المستهدفة لنتعرّف الأخطاء الإملائيّة والنّحويّة والصّرفيّة الشّائعة في هذه الموضوعات.

يلاحظ أخطاء الإسناد في الجملتين الفعليّة والاسميّة قد وقعت في قضايا هي:

١- العلامة الإعرابيّة، وإسناد الفعل إلى الضّمير، وإسناد الفعل المبني للمجهول، الخبر، المطابقة.

٢- التقديم والتأخير.

٣- تغيير بنية الفعل من الإسناد (لعبوا الأولاد).

وتضمّن التّحليل الكيفيّ جملةً من القضايا نذكر منها:

١) أنّ غالبيّة التلاميذ يظنون بملاصقة الفعل للفاعل في الغالب والسّبب في تصوّرهم، أنّ الأصل أنْ يلي الفاعل الفعل، فقد رفع الاسم الّذي جاء تالياً للفعل، وإنْ لم يكن فاعلاً من حيث المعنى أو التركيب.

وهناك أخطاء وقعت في الجملة الفعليّة بسبب عدم المطابقة بين الفعل والفاعل من حيث التذكير والتأنيث، ذلك أنّه إذا كان الفاعل مؤنثاً، تعيّن أن تلحق الفعل علامة تأنيث لتحقيق المطابقة بين الفعل والفاعل مثل (نُقلت رفاة الأمير الشهيد)، إذ ينبغي أن يجرد الفعل من علامة التأنيث (التاء) لأنّ نائب الفاعل الذي أسند إليه الفعل وهو (الرفات) اسم مذكّر بمعنى (الحطام)، والذي أدّى إلى وقوع الخطأ عند إسناد الفعل إلى نائب فاعله (نقلت الرفات) هو ظن التلاميذ أن الحطام اسم مؤنث، ذلك أنّه على وزن جمع الأسماء المنقوصة مثل قضاة، ورعاة، فلم ينظر التلاميذ إلى مفرده، وأنّه ليس كمفرد جمع الاسم المنقوص، لذلك وقعوا في خطأ رسم التاء في آخره، إذ لم يرسموها مبسوطة كما ينبغي، وكذلك فإن هذا الاسم غير حقيقي التأنيث.

سبب هذه الأخطاء أنّ التلاميذ يُبَصّرون بأنواع من الخطأ كإغفال الإعراب، وعدم حذف حرف العلّة من آخر المضارع المعتلّ الآخر مجزوماً، فتدعوهم العناية بهذه المواضيع إلى ضرب من المبالغة في التصحيح بطرد هذه المسائل على قياس شكلي[(١)] ومن التوهّم.

بعض التراكيب في الجملة الاسميّة لا تأتي بعض التّراكيب في الجملة الاسميّة مطابقة مثل (مثلُ هذه الأمور معروفة) قد جاء فيه المبتدأ مذكراً (مثل) والخبر مؤنثاً (معروفة) وكان ينبغي أن يطابق التلميذ بين المبتدأ والخبر فيقول (مثلُ الأمور معروفٌ).

عدم تبيّن الخبر في بعض الجمل الّتي تكونُ مصدّرة بـ (لكن) أو (إلاّ) الّتي في معناها، وهما تفيدان الاستدراك مثل الجملة (إنّي كنت قليلَ المال، لكني لا أضيع كرامتي)، فإن جملة الاستدراك هي الخبر.

٢) تنقسم الأفعال في اللّغة العربيّة إلى قسمين: المتعدّي واللازم، فأمّا المتعدّي فهو الذي يصل إلى مفعوله بغير حرف الجر نحو (ضربت زيداً)، وأمّا اللازم فهو الذي لا يصل إلى مفعوله إلا بحرف جر (مررت بزيد)، أو لا مفعول له (قام زيدٌ).

هناك خطأ وارد في كتابات التلاميذ (أدمن على شرب الخمر) والأصل أن لا يُعدى الفعل بحرف جر لأنّه يُعدى بنفسه (أدمنَ شُربَ الخمر).

---

(١) نهاد الموسى، اللغة العربيّة وأبعادها، ص ١٤٣.

وجود أفعال لازمة مثل (أنجبَ، أغدق، أثمر) تستعمل متعدّية مثل (أنجبت الأم أولاداً أوفياء).

غالبيّة التلاميذ لا يعرفون الأفعال الّتي تنصب مفعولين (اختبر، استغفر، أعطى، حسب) والأفعال التي تنصب ثلاثة مفاعيل (أعلم، أرى، نبّأ، أنبأ، أخبر).

لذا سيكون من المتعثر عليهم أنْ يحوّلوا من لازم إلى متعدّ بخاصّة أنّ هناك تضمين للفعل الّذي وصف بالخطأ معنى فعل آخر مثل (ما أبطأك عنا؟) قد ضمّن معنى الفعل آخر، فكأنّه قال (ما أخّرك عنا؟)[1].

٣) لاحظنا بعض الأخطاء في كتابات التلاميذ في نصب الفعل المضارع وجزمه، مثل (فعل ذلك لكي إذا لقي زيداً يشكره) فالخطأ فيه بسبب الفصل بين حرف النصب (كي) والفعل المضارع (يشكر).

نصب الفعل المضارع بعد (هل) وهي حرف استفهام لا يعمل. وكثيراً ما يغفل التلاميذ عن حذف حرف العلّة عند الجزم مثل لم يأتِ، فضلاً عن عدم القدرة على الإعراب السليم للفعل المعتل المجزوم، كما يخلط التلاميذ مكان الحركة الإعرابيّة عندما يكون الفعل المضارع المجزوم مضعّفاً أو عند التقاء الساكنين. ويعود ذلك إلى قلّة التدريب. وعدم تطبيق القاعدة في أثناء عمليّة التدريس، والمرور بهذه الموضوعات بسرعة، بغية إنجاز المنهاج ضمن وقت محدد.

(١) السامرائي، الفعل زمانه وأبنيته، ص ٨٣.

٤) تناوب أحرف الجر ووضعها في غير مكانها لعدم معرفة التلاميذ للمعنى الّذي تؤدّيه هذه الحروف، وأن أكثر التناوب وقع بين (ب، في)، (ب، على)، (اللام، إلى)، (عن، على)، (على، عن)، (على، في) مثل (اقتات عليه) ⇔(اقتات به)، (هَمّ على السفر) ⇔(هَمّ بالسفر)، (سخر به) ⇔(سخر منه)، (رميت بالبندقية) ⇔(رميت عليها)، (اجتمع مع الوزير) ⇔(اجتمع إلى الوزير)، (زاحمه في الشيء) ⇔(زاحمه على الشيء).

كما أنّ وقوع حرف جر مكان حرف جر آخر، وعدم الاهتمام بمعاني الحروف وما تفيده يعتبر أحياناً ضوابط اللغة ومقاصدها، وغالباً ما يغفل بعض التلاميذ عن وضع حركة الاسم المجرور.

٥) الاستفهام بـ (هل، والهمزة)، يستخدم بعض التلاميذ (هل) مع ما يأتي:

١- مع الشرط مثل (هل إنْ تخلَّفتُ اليومَ أستوفي راتبي)، وهل لا تدخل مع الشرط، فهو يحتمل الإيجاب والنفي، وهي تختص بالإثبات.

٢- استخدمها بطلب التعيين وهذا خطأ مثل (هل كانت مسرورة أم حزينة).

٣- كما أنها لا تدخل على اسم بعده فعل مثل (هل هذا الأمر يعجبك!).

٤- إدخالها على مؤكد.

٥- عدم الاهتمام بمعرفة ما يقع بعد الهمزة مثل (ثم أليس من المعقول) والأصل تقدّم الهمزة على حرف العطف لأنها من ألفاظ الصدارة.

وهذه الأخطاء تعود إلى عدم استخدام القاعدة وعدم التدرّب عليها جيداً، مما يوقع التلاميذ في الخطأ.

٦) الإضافة من الأخطاء المرصودة في كتابات التلاميذ.

١- تعريف العدد المضاف: مثل (على الثلاثة رجال)، تُعد الإضافة تعريفاً للمضاف، ومن هنا لم يُجِزِ النّحاة دخول (ال) وهي أداة التعريف عليه، ذلك أنّ دخولها يعني اجتماع أداتي تعريف على اسم واحد (ال والإضافة). لاحظت في كتاب اللغة العربيّة للصّف السابع عبارة (الحمام الزاجل)، فربما يرجع إلى توهُم الوصف، إذ خيّل (لمن كتب هذه العبارة) أن الزاجل صفة للحمام، وإنّما الزاجل اسمٌ لصاحب الحمام فيقال (حمامُ الزاجل).

٢- تتابع الإضافات: يؤدّي تتابع الإضافات إلى خلل في التركيب من الناحية البلاغيّة، وأمّا من الناحية النحويّة فإن الاسم قابل لأن يكون مضافاً ومضافاً إليه في آن واحد، وفيه يقول (داغر): أن وجود ثلاث إضافات غير مستكره، وما زاد عن ذلك يدخل باب الكراهة[1].

---

(١) داغر، تذكرة الكاتب، ص ١١٥.

٣- الفصل بين المضاف والمضاف إليه مثل (لعلاج وشرح الظاهرة) والصواب (لعلاج الظاهرة وشرحها).

٤- إضافة الشيء إلى نفسه: مثل تناول طعام الغداء، فإن الطعام هو الغداء.

٧) النعت.

١- مخالفة النعت منعوته في الإعراب: بسبب أن يكون النعت منفصلاً عن منعوته بالمضاف إليه، فيظن التلميذ أنّ النعت للمضاف إليه (المجاور له) فيعربه بإعرابه، مثل (اهتمت أجهزة الإعلام الخليجيّة) إذ أنّ (الخليجيّة) نعت للأجهزة لا للإعلام، وقد جاءت مجرورة ظنّاً أنها صفة للكلمة الّتي قبلها (الإعلام) وهي مجرورة.

٢- المنعوت محركاً بغير العلامة الأصليّة: (كالكسرة) في الجمع المؤنّث السّالم والفتحة في الممنوع من الصرف، فيؤتى بالنعت على نسق هذه الحركة الطارئة على المنعوت مثل (تميزت بمعالمَ كثيرة).

٣- مخالفة النعت منعوته في التذكير والتأنيث: مثل (هذه الماءُ صافيةٌ) إنّ لفظ الماء مذكّر، والصّواب (هذا الماء صافٍ) والسبب في الخطأ أنّ التلاميذ لا يميزون (الماء) على أنه مذكّر أو مؤنّث.

٨) الضمائر وإسناد الفعل إلى الضمائر، ساد الخلط بين الضمائر المتصلة والحروف الّتي هي أصل الكلمة، وعدم القدرة على إعراب الضمائر، اعتاد

التلاميذ أنْ يكتبوا بعد الضمير المنفصل اسماً مرفوعاً، ولم يعتادوا سماع التراكيب الّتي تتضمن الاسم المنصوب على الاختصاص. مثال (نحن المعلّمين نسعى لخدمة تلاميذنا).

وأحياناً لا يقوم التلاميذ بفك التّضعيف عند إسناد الفعل إلى الضمائر (التكلّم أو الخطاب أو نون النسوة)، كما يُسند التلاميذ أفعال الأمر إلى جميع الضمائر. ويعود ذلك إلى قلّة التدريب، وعدم الاهتمام بالقاعدة أو طريقة التدريس المتبعة.

٩) الأفعال الخمسة، عدم حذف النون في الأفعال الخمسة في حالتي النصب والجزم عند الكتابة، وإسقاط نون الإعراب في الأفعال الخمسة في حالة الرفع، ناهيك عن الإعراب الخاطئ للأفعال الخمسة بنسبة كبيرة.

١٠) الأسماء الخمسة، تصور رسم خاص لبعض الكلمات ثابت في أذهان التلاميذ، ويعود ذلك إلى التدريب النّاقص من قبل المعلّم، كما أنّ إلزام صورة الأسماء الخمسة في حالة الرفع لحالتي النصب والجر.

١١) الجموع (جمع المؤنّث السّالم، وجمع المذكّر السّالم)، الخلط في كتابة الحركة الإعرابيّة لجمع المؤنّث السّالم في حالتي النصب والجر وإلزام جمع المذكّر السالم الرفع بالواو في حالة النّصب عند توظيف المفردة في جملة مفيدة، مثال (رافقتُ المجتهدون).

ويلاحظ أنّ معظم الأخطاء في المباحث النّحويّة والصّرفيّة لدى الفئة المستهدفة جاءت متباينة، وقد يعود ذلك إلى طبيعة المادة وطبيعة الصعوبات

المرتبطة بكلّ قضية من هذه القضايا، ويدل ارتفاع نسبة الخطأ إلى عدم تمكّن التلاميذ منها، وقد يرجع القصور فيها إلى الاستعاضة عن بعض الموضوعات والأساليب النّحويّة بموضوعات وأساليب أخرى.

والأهم في اعتقادنا، أنّ هذا القصور يرجع إلى قلّة التدريب على استخدام مثل هذه الموضوعات، وعدم الاهتمام الكافي بعلاج القصور، والضّعف في مثل هذه الموضوعات من بداية ظهورها، فينتقل التلميذ من صف إلى آخر ومن درس إلى آخر حاملاً هذا الضّعف، بحيث يؤثر في تحصيله اللغويّ ومستواه الدراسيّ.

أنّ من الضروري التركيز على المباحث النّحويّة الوظيفيّة الّتي تستخدم في الحياة والابتعاد عن التعمق في دراسة قواعد قليلة الورود في حياة التلميذ، والتركيز على تدريب التلاميذ تدريباً عمليّاً منظماً يقوم على المحاكاة والتكرار، وأنْ تكون هذه التدريبات مناسبة لمستوى نمو التلاميذ وقدراتهم.

وبالنسبة للقضايا الإملائيّة الأساسيّة من حيث وقوع الخطأ فيها، يعود إلى أنّها من الموضوعات الوظيفيّة المستخدمة بكثرة في كتابات التلاميذ، وارتفاع نسبة الخطأ فيها يرجع إلى عدم التمكن منها، إضافةً إلى أنّ بعض التلاميذ لم يصلوا إلى المستوى اللغويّ الّذي يمكنهم من الإلمام بهذه الموضوعات والإفادة منها.

ب- أسباب تتعلق بالتلميذ والمدرسة

من المعروف أن المدرسة الابتدائية وجدت في المجتمع لتؤدّي وظيفة مهمة في الحياة وهي مساعدة الفرد على أنْ ينمو نمواً متكاملاً في جميع النواحي الجسميّة والعقليّة والوجدانيّة والاجتماعية، وتزويده قدراً من المهارات والقدرات والمعلومات والعادات والاتجاهات الأساسيّة اللازمة للحياة في المجتمع، وبقدر مناسب من أدوات المعرفة الأساسيّة (القراءة والكتابة)، الّتي تمكّنه من مواصلة تعليمه في المراحل التعليميّة التالية، والنهوض بالعمل الّذي يختاره إذا توقف به السلّم التعليمي عند هذا الحد من التعلّم ومساعدته على فهم البيئة الطبيعيّة والاجتماعيّة والتكيّف والتعامل معها.

فللبيئة المدرسيّة أهميّة عند تلاميذ هذه المرحلة، لأنهم من خلالها يكتشفون أنفسهم وتنضج طاقاتهم بالتدريج.

اللغة هي الأداة الرئيسيّة الّتي يعتمد عليها الفرد في اتصاله ببيئته وبالخبرات المباشرة فيها، وهي الأداة الّتي تمكّنه من الإلمام بالمهارات الأساسيّة في القراءة والكتابة، وتساعده على اكتساب عاداتها الصحيحة واتجاهاتها السليمة. ومن هنا تتضح لنا أهميّة القواعد النّحويّة والصّرفيّة في تحقيق بعض الأهداف الّتي يسعى منهج اللغة العربيّة إلى تحقيقها. ومن المسلّمات أنّه لن يكون أسلوب التلميذ سليماً إلا إذا تمكّن من القواعد النّحويّة والصّرفيّة والمهارة الإملائيّة، واستطاع أنْ يطبقها في كلامه وكتاباته، كما أنّ الإلمام بالقواعد النّحويّة يساعد على استعمال الألفاظ والجمل استعمالاً صحيحاً.

وبعد هذا ندرك من الواقع أنّ تعلّم النّحو يرتبط بسيكولوجيّة النّمو عند التلاميذ، وبخاصة النّمو اللغويّ، فهناك بعض الموضوعات الّتي يصعب على التلاميذ في مرحلة الصّفوف (السّابع، الثّامن، التّاسع) التعامل معها، لأنهم لم يحصلوا على التدريب الكافي للمهارة أو القضيّة النّحويّة والصّرفيّة، فأصبح هناك فراغ كبير بين الأساس في هذه المهارة والعمليّة الاستكماليّة لها في المراحل المتقدّمة.

ومن أهم الأسباب الّتي أدت إلى ضعف التلاميذ في القواعد النّحويّة والصّرفيّة عدم مراعاة النّاحية الوظيفيّة في اختيار المباحث النّحويّة والإملائيّة واختيار المباحث النّحويّة والصّرفيّة لا يتم على أساس علميّ وموضوعيّ، وإنّما تُختار بناءً على الخبرة الشخصيّة على حساب المباحث الأخرى، هذا كلّه أدى إلى نفور التلاميذ من مادة النّحو وعدم إقبالهم على دراستها، لأنّها لا تحرك لديهم دافعيّة التعلّم.

ج- أسباب تتعلق بالمعلّم وصفاته

من المعروف أنّ للمعلّم دوراً كبيراً في العمليّة التعليميّة، فهو ليس ناقلاً للمعرفة فقط بل هو عنصر فعاّل في نجاح العمليّة التعليميّة وفي تكوين الاتجاهات والقيم وتنمية المهارات، فالمنهج المدرسيّ ومكوناته، والكتاب المدرسيّ وموضوعاته، والنشاط التعليميّ بكلّ محتوياته، كلّ ذلك متوقف على المعلّم، فهو الّذي يساعد في تنفيذه وتوجيهه وتحقيق أهدافه وغاياته.

فالمعلّم يمثل أهم عنصر من عناصر العمليّة التربويّة، من حيث أنّه المنفذ الموجه لهذه العمليّة، كما أنّه يقودها في الاتجاه الصحيح، وعلى كفاءته تعتمد مخرجات النظام التربويّ اعتماداً كبيراً سواء تمثلت تلك المخرجات في تحصيل التلاميذ ومستواهم النوعيّ، أم في التأثيرات الاجتماعيّة والثقافيّة التي تحدثها المدرسة في بيئتها المحليّة، ثم في النظام التربويّ العام، وتحقيق أهدافه لضمان استمرار الحياة الاجتماعيّة والثقافيّة لبلاده في حاضرها ومستقبلها.

ولا شكّ أنّ دور المعلّم بارز حتى مع أحدث طرق التعليم، وقد يفشل التدريس إذا كان دور المعلّم غائباً في عمليّة توجيه التلميذ، إذ إنّ الكفاءة في نظم التعليم واستخدام الأدوات التعليميّة يعتمد اعتماداً أساسيّاً على المهارة المهنية وإدراك المعلّم.

ولكي يستطيع المعلّم القيام بدوره كاملاً، لا بد أنْ يكون معداً جيداً، مجهزاً علميّاً وثقافيّاً ومهنياً، حتى يستطيع أنْ يوجّه مسار العمليّة التعليميّة، ويضعها في إطارها الصحيح، إذ أنّه هو الّذي يهيئ الخبرات والمهارات لتلاميذه وهو الّذي يترجم أهداف المنهج إلى مواقف تعليميّة، وهو الّذي يختار وسيلة التعليم المناسبة وهو الّذي يؤثر في تفكير تلاميذه وسلوكهم، لذلك فهو يعتبر العنصر الفعّال والأهم في تكوين شخصيات التلاميذ وتوجيههم.

وبرامج الإعداد الخاصّة بالمعلّمين تكفل لهم أنْ يكونوا متمكّنين من كلّ ما سبق لأن البرامج تهدف إلى تزويد المعلّم بقدر من التخصص، يمكّنه من أنْ يعلمها تلاميذه، وهذا التخصص لا يقتصر على المعلومات اللغويّة المتعلقة

بالتراث اللغويّ القديم، ولكن يشمل إتقانه لمهارات اللغة، لذا فأنا أتوقع من معلّم اللغة العربيّة أنْ يكون قدوة يحتذى به في مهاراته اللغويّة واتجاهاته وقيمه.

أدركت وكالة الغوث الدوليّة أهميّة المعلّم في الأردن فلجأت إلى مشروع تأهيل المعلّمين مسلكيّاً وتربوياً في جامعة العلوم التربويّة لوكالة الغوث الدوليّة، ولتوفير الرعاية العمليّة والمهنيّة، وتحسّن أداء المعلّم ومستواه في أثناء الخدمة، كما وفرت لهذه المهنة ما تستحقه من الرعاية والضمانات الأدبيّة.

ولكن على الرغم من هذه العناية بمهنة التعليم وبرامج إعداد المعلّم، نجد أنّ القطاع التربويّ يشكو من القلق الماديّ، والخوف من الأمن الوظيفيّ الّذي يخلق لدى المعلّم توتراً نفسياً ينعكس على التلاميذ، وكذلك قلّة المعلّمين الأكفاء والمربّين لتعليم مادة اللّغة العربيّة، كما أنّ المعلّم يتلقى منهاجاً جديداً دون أنْ يتدرب على تنفيذه.

كما أنّ بعض المعلمين الجدد المؤهلين جامعياً يوظّفون في مدارس وكالة الغوث وهم يحملون الإحباط معهم داخل صفوفهم، فهم الأقل انتماءً، والأكثر تأخراً وغياباً والأضعف التزاماً، ويفتقرون إلى أساسيات المعرفة والتربية، فيدخلون عالم التلاميذ ليغرسوا الضعف واليأس من حيث يدرون أو لا يدرون في عقول التّلاميذ. ويعود ذلك إلى عدم قناعتهم بمهنة التّعليم أو الوضع الوظيفيّ الرّاهن.

إذاً، هناك اعتبارات لا بد من مراعاتها في برامج إعداد معلّمي اللغة العربيّة وهي:

١- وضع خطة إعداد محددة الأهداف.

٢- قيام كليات إعداد معلّمي اللغة العربيّة بمتابعة خريجيها في ميدان عملهم، للاستفادة من ذلك في تعديل مناهجها وفي رسم خطط التدريب اللازمة لهم.

٣- إلزام معلّمي اللغة العربيّة ومعلمي المواد الدراسيّة الأخرى التدريس باللغة الفصيحة لحمل التلاميذ على التحدث بها.

٤- تدريب المعلّمين على استخدام تقنيات التعليم الحديثة، والأساليب والوسائل المساعدة والمتطورة.

٥- استخدام استراتيجيات التعليم والتعلّم: التعليم التعاوني، مهارات التفكير، التعبير الإبداعي.

وأخيراً إذا أردنا أنْ نطوّر المعلّم ونقدّم له التأهيل الجيّد. علينا أنْ نساهم بتغيير القوانين والأنظمة الّتي تقيّده، لأنها أسهمت في تدهور العمليّة التعليميّة التعلّميّة، وعدم اكتراث التلاميذ بالمدرسة.

د- أسباب تتعلق بطرائق التدريس، وما نطمح إليه

لقد اعتاد بعض مدرّسي اللّغة العربيّة في مدارس وكالة الغوث أنْ يدرّس مادّة النّحو للتّلاميذ في هذه الصّفوف على الشّكل التّالي:

يستخدم أسلوباً أقرب من التعقيد منه إلى التيسير والتبسيط، ويَحُدُّ من دور التّلاميذ في الحصّة الدّرسيّة وقلّما يهتم بحاجتهم الوظيفيّة، ويهتم بتلقين التّلاميذ

القواعد والصيغ والتعاريف لاستظهارها دون فهم، ويتغاضى بقصد أو بدون قصد عن الأخطاء الإملائيّة بحجج واهية، ولا يهتم بتدريب التّلاميذ ويكتفي بالإشارة إلى الأخطاء دون معالجتها، ولا يتابع التلاميذ في ما إذا قاموا بتصويب الأخطاء أو غير ذلك.

هذا لا ينطبق بالضرورة على جميع المعلّمين في وكالة الغوث الدوليّة، فهناك المبدع الّذي خرّج أجيالاً ساهمت في بناء الوطن، وهناك المتفاني في عمله والمخلص في أداء واجباته، إلاّ أنّ عوامل عديدة أسهمت بصورة كبيرة إلى فقدان المعلّم معاني رسالة التّعليم منها: الإحباط، نظرة المجتمع إلى المعلّم، قلّة المحاسبة من قبل المسؤولين للمقصّرين في أعمالهم، عدم العدالة في التوظيف.

إنّ الأساليب المتّبعة في مدارس وكالة الغوث الدوليّة أساليب تقليديّة، ويعود استخدامها بشكل ملحوظ عند غالبيّة المعلّمين للأسباب الآتية:

١- قصر أمد الحصّة التعليميّة.

٢- عدم توفر الإمكانات الماديّة الّتي تسهم في تطبيق أساليب جديدة مثل (استنساخ الأوراق، القيام برحلات علميّة أو زيارات ميدانيّة).

٣- ازدواجيّة الدّوام وقصر اليوم الدّراسي.

٤- ازدحام المواد الدّراسيّة في المنهاج. فضلاً أن المنهاج غير متناسب وقدرات التّلاميذ ورغباتهم(١).

---

(١) محمود السيّد، أسس اختيار موضوعات النّحو للمرحلة الإعداديّة، ص ٢٥.

٥- طول الخدمة الّتي يمضيها بعض المعلّمين في مدارس وكالة الغوث، تجعل البعض منهم غير متقبّل للأساليب الحديثة في التّعليم.

٦- الإحباط الناتج عن سوء الأوضاع السّياسيّة والاقتصاديّة الّتي تؤثّر عليهم.

٧- جمود التّدريبات التطبيقيّة فهي غير مستوحاة من واقع التّلاميذ.

٨- تكليف المعلّم في مدارس وكالة الغوث الدوليّة بواجبات كثيرة.

إنّ نصاب المعلّم المرتفع في تدريس المواد الدّراسيّة حيث يصل إلى (٢٨) حصّة في الأسبوع، فالمعلّم مُثقل بالوجبات الملزمة مثل المشاركة في اللّجان (الماليّة، النّظام، الكتب، المكتبة، الاجتماعيّة) والمناوبة، اليوميّة وتربيّة الصّف ومتابعة النّظافة اليوميّة وتفقد الدّوام اليوميّ للتّلاميذ ومتابعة السجلاّت المرافقة وضرورة تصحيح الكرّاسات الّتي يبلغ عددها للصّف الواحد أكثر من خمسين كراساً، فإذا كان المعلّم يُدرّس (٢٨) حصّة ذلك يعني أنّه سيقوم بتصحيح (٢٠٠) كرّاس يوميّاً، لأنّ عدد الحصص لمادة اللّغة العربيّة للصّف السّابع سبع حصص أسبوعيّة، لذا فهو يُدرّس أربعة صفوف. فكيف يمكن لهذا المعلّم أنْ يستخدم طرائق وأساليب حديثة ضمن هذا الواقع.

وسنتحدّث بشيء من التفصيل عن الطرائق المتّبعة في تدريس مادّة اللّغة العربيّة.

١- طرق تدريس النّحو والصّرف

كانت الطريقة القياسيّة هي الطريقة المتّبعة في تدريس القواعد، ثم عُدل إلى الطريقة الاستقرائيّة (الاستنباطيّة)، ثم ظهرت أخيراً الطريقة المعدّلة القائمة على

تدريس القواعد من خلال النصوص المتكاملة، وسنتحدّث عن كل طريقة من هذه الطرق بغيَة تعرّف الأسس الّتي تقوم عليها، والخطوات التي تتبعها في تدريس القواعد النّحويّة[١].

١ - الطريقة القياسيّة.

وهي أقدم الطرق الثلاث، وقد احتلّت مكانة عظيمة في التدريس قديماً، وتسير في خطوات ثلاث: يستهل المعلّم الدرس بذكر القاعدة أو التعريف أو المبدأ العام، ثم يوضّح هذه القاعدة بذكر بعض الأمثلة الّتي تنطبق عليها، ليعقب ذلك التطبيق على القاعدة.

والأساس الّذي يقوم عليه القياس حيث ينتقل الفكر فيه من الحقيقة العامة إلى الحقائق الجزئيّة، ومن القانون العام إلى الحالات الخاصّة، من الكلّي إلى الجزئيّ، ومن المبادئ إلى النتائج، وهي بذلك إحدى طرق التفكير الّتي يسلكها العقل في الوصول من المعلوم إلى المجهول، ولقد كانت سائدة في تدريس القواعد النحويّة في مطلع هذا القرن، فيعمد المعلّم إلى ذكر القاعدة مباشرة موضحاً إياها ببعض الأمثلة ثم يأتي بالتطبيقات والتمرينات عليها[٢].

٢- الطريقة الاستقرائيّة (الاستنباطيّة).

نشأت هذه الطريقة مع قدوم أعضاء البعثات التعليميّة من أوروبا، فقد نشأ هؤلاء في ظل الطريقة القياسيّة، إلاّ أنّهم تأثروا لدى وجودهم في أوروبا بالثورة

---

(١) محمود رشدي خاطر، طرق تدريس اللغة العربيّة، ص ٢١٦.

(٢) فتحي يوسف مبارك، الأسلوب التكامليّ، ص ١٩.

الّتي قام بها المربي الألماني يوحنا زوربك هربـارت في نهايـة القـرن التاسـع عـشر ومستهل القرن العشرين، فإذا بهم ينقلون مبادئ هربـارت إلى طـرق تدريـسهم للمواد ومنها القواعد النّحويّـة، حيـث يرتّـب الـدّرس في عـدّة نقـاط يـسميها هربـارت "خطـوات الـدّرس" وهـي: المقدّمـة، العـرض، الـرّبط، القاعـدة أو الاستنباط، التطبيق.

في المقدّمة يهيئ المعلّم تلاميذه لتقبل المادة العلميّة الجديـدة بأسـلوب القـصّة والحوار أو بسط الفكرة بحيث تثير في نفوسهم الذكريات المشتركة فتـشدهم إلى التعلّق بالدرس وهي أساسيّة لأنها واسطة من وسيطة النجـاح وسـبيل إلى فهـم الدرس وتوضيحه، ثم ينتقل المعلّم بعد هذه الخطوة إلى العرض، وهـو الـدرس وعليه يتحدّد الموضوع فيعرض عرضاً سريعاً الهدف الّذي يريـد المعلّـم أنْ يبلـغ بالتلاميذ إليه، فهو مادة دسمة مغذيّة تصل ما سبقها بما لحقهـا، وهـو يـدلّ عـلى براعة المعلّم ثم ينتقل بعد ذلك إلى الربط، وهو الموازنـة بـين مـا تعلّمـه التلميـذ اليوم، وبين ما تعلّمه بالأمس القريب والبعيد، فالهدف منه أن ترتبط المعلومـات وتتسلسل في ذهن التلميذ ثم يصل المعلّم بتلاميـذه إلى الاسـتنتاج. وهنـا يقـف المعلّم ليستنتج من عرضه للموضوع مادّة يسجّلها التّلاميذ قاعدة، على أنْ يفسح المجال أمـامهم لاسـتنتاج هـذه القاعـدة بأنفـسهم لا أن يلقـنهم إياهـا تلقينـاً، والاستنتاج زبدة ما بلغ إليـه الـسعي مـن الـدرس، ثـم تـأتي الخطـوة الأخـيرة وهي التطبيق.

ويُعلّق على التطبيق الأهميّة الكبرى لأنّ دراسـة القواعـد لا تـؤتي ثمارهـا إلاّ بكثـرة التطبيـق عليهـا، وتـدريب التلاميـذ تـدريباً كافيـاً عـلى الأبـواب الّتـي

يدرسونها، فالإلمام بالقواعد يمثل الجانب النّظري من الخصائص اللغويّة في حين التطبيقات تمثل الجانب العمليّ الّذي تبدو فائدته في القراءة السليمة والتعبير السليم.

والطريقة الاستقرائيّة من طرق التفكير الطبيعيّة الّتي يسلكها العقل في الوصول إلى الحكم على حقائق مشاهدة أو معلومة وعلى حقائق غير مشاهدة أو مجهولة، وفيها ينتقل الفكر من الجزئيّ إلى القانون العام، ومن حالات خاصّة إلى أحكام عامّة، وهي تنطوي على أنْ يكشف التلاميذ المعلومات والحقائق بأنفسهم، كما أنّ أتباعها في التدريس يتطلّب من المعلّم جمع كثير من الأمثلة الّتي تنطبق عليها القاعدة العامة، ثم الانتقال من مثال إلى آخر ومناقشته، بُغيَة استنباط القاعدة العامّة فيعبر عنها التلاميذ بأنفسهم(١).

٣- الطريقة المعدّلة.

وهي أحدث الطرق الثلاث من جهة الترتيب التاريخيّ، وقد نشأت نتيجة تعديل في طريقة التدريس السابقة، ولذا سُميت الطريقة المعدّلة وهي تقوم على تدريس القواعد النّحويّة من خلال الأساليب المتصلة، لا أساليب المنقطعة، ويراد بالأساليب المتصلة قطعة من القراءة في موضوع واحد أو نص من النصوص، يقرأه التلاميذ ويفهمون معناه ثم يشار إلى الجمل وما فيها من الخصائص، ويعقب ذلك استنباط القاعدة منها، وأخيراً تأتي مرحلة التطبيق.

---

(١) محمود رشدي خاطر، طرق تدريس اللغة العربيّة، ص ٢١٩.

ولقد تبنت المناهج المشتركة في البلاد العربيّة هذه الطريقة إذ أبانت أنّ الغرض من تدريس القواعد هو أنْ يكون وسيلة تُعين الدارس على تقويم لسانه، وعصمه من اللحن والخطأ، وأن طريق تحقيق هذه الغاية هو أنْ تدرس القواعد في ظل اللغة، وذلك بأن تختار أمثلتها وتمارينها من النصوص الأدبيّة السهلة الّتي تسمو بأساليب التلاميذ وتزيد في ثقافتهم وتوسّع دائرة معارفهم، بالإضافة إلى ما توضّحه من القواعد اللغويّة، وأنْ تربط المادّة اللغويّة الّتي تختار لشرح القواعد أو التطبيق عليها بميولهم، ومصادر اهتمامهم، ونواحي نشاطهم(٢).

الطرق المتبعة في تدريس النّحو في مدارس وكالة الغوث الدوليّة

وسأعرض من خلال زيارتي الميدانيّة لعدد غير قليل من مدارس وكالة الغوث الدوليّة، طرائق التدريس الّتي يتبعها المعلّمون لتنفيذ حصص القواعد النّحويّة، وهي باختصار تقوم على ما يلي:

١- اتباع الطّريقة القياسيّة بشكل ملحوظ، حيث أنّ نسبة من يتعامل بهذه الطريقة لعيّنة مدروسة بشكل عشوائيّ أكثر من ٦٠٪ من المعلّمين. حيث يعرضون للقاعدة أولاً ثم التطبيق على القاعدة، وهنا لا يترك المعلّم للتلميذ فرصةً بأن يفكر ليصل إلى استنتاج معيّن.

(٢) محمود رشدي خاطر، م. ن.، ص ٢٢٢.

٢- اتبع الطّريقة الاستقرائيّة كان محدوداً جداً حيث أنّ نسبة من يقوم بتطبيقها لا يتجاوز ١٠٪ من المعلّمين.

٣- اتّباع الطّريقة المعدّلة، من خلال النص، نسبة محدودة لا تتجاوز ٣٠٪ من المعلّمين الخاضعين للدّراسة.

ومعظم المعلّمين حين يتعرضون لزيارة مفاجئة أو مخطّط لها، ينتهجون طريقة مغايرة وفي الغالب يتّبعون الخطوات التالية في تدريس القواعد النّحويّة.

١. التمهيد: البدء بمشكلة، وهذا يتطلّب لفت أنظار التلاميذ إلى ما يقعون فيه من أخطاء وضرورة العناية بتصحيحها، ويحرص المعلّم على ابتعاث الرغبة فيهم لفهم أسلوب من الأساليب الجديدة في صياغة نوع من الجمل.

٢. معاونة التلميذ في حل المشكلة: بعد أنْ يدرك التلاميذ المشكلة ويسعون في حلّها يقوم المعلّم بمعاونتهم على إدراك العلاقة بين حل المشكلة وقاعدة معيّنة من قواعد النّحو.

٣. التمرين: يعتني المعلّم في هذه الخطوة عناية فائقة بتطبيق التمرينات العمليّة على القاعدة، ويحرص المعلّم على أنْ تكون هذه التمرينات للمواقف الطبيعيّة الّتي تظهر فيها هذه القواعد في الحياة.

٤. استنباط قاعدة أو مبدأ.

٥. العلاج الفردي: يراعي المعلّم الفروق الفرديّة ويساعد تلاميذه على معرفة أخطائهم والتغلّب عليها، ويتبين مدى التحقق من فهم القاعدة.

٦. **التطبيق من خلال النص:** وهذا ما يسعى إليه المعلّم في المحصّلة.

كما سبق وذكرت أنّ المعلّم حين يقوم أحد المشرفين بزيارته ينتهج أسلوباً مغايراً، ولكن عند سؤال المعلّم عن الطريقة الّتي يتّبعها في التدريس في موقف غيرْ رسمي، يكون صريحاً في الإجابة وصادقاً في تحديد ما تريد أنْ تصل إليه وهو الواقع.

٢- طريقة تدريس الإملاء.

إنّ الأسس السليمة في تدريس الإملاء تعتمد على الاهتمام بالمعنى وربط الإملاء بالأعمال التجريبيّة وبالقراءة والواجبات المنزليّة، والاهتمام بالنطق السليم، وإظهار مخارج الحروف، وحصر القواعد الشاذة، والتطبيق عليها بطريقة منهجيّة، وتدريب التلاميذ على التذكّر، والتناول العمليّ للإملاء بما يحقق الحاجة للتلميذ والمنفعة[١].

وأهم طرق تدريس الإملاء الّتي يتبعها المعلّم هي الطريقة الوقائيّة والطريقة السمعيّة الشفويّة اليدويّة، حيث أنّ الأساليب الّتي ثبت نجاحها في اللغات الأجنبيّة، هو أسلوب الاستذكار والمراجعة، وأسلوب الاختبار، وأسلوب الاعتماد على الحواس، وأساليب التعلّم الذاتي الموجهة إلى التلميذ، وينحصر دور المعلّم فيها في أنْ يلاحظ تنفيذ التعليمات الخاصّة بكلّ أسلوب ليؤدّي إلى التعليم المنشود.

---

(١) حسن شحاتة، أسباب الأخطاء الإملائيّة وطرق علاجها، ص ١٥٤.

ابتعاد المعلّمين عن كلّ نوع من أنواع الخطأ يعود إلى سبب واحد، شعورهم بأنّ ظاهرة الخطأ الإملائي تتأثّر بعوامل متشابكة ليس من السّهل فصلها أو تمييز بعضها عن بعض، وأنّ المعلّمين يركّزون في تدريس الإملاء على الهمزات بأنواعها، والكلمات المطوّلة والصّعوبات الشّاذة مما لا يقع في "القاموس" الكتابيّ للتلميذ، وأنّ الهجاء الجيّد يتأثّر بعوامل كثيرة منها: تعوّد القراءة بإمعان وبتوضيح مخارج الحروف في أثناء القراءة، والاهتمام باستخدام السبّورة في تفسير مبنى الكلمات الجديدة، وربط الإملاء بالمواد الدراسيّة المختلفة، وتدريب الأُذن على حسن الإصغاء لمخارج الحروف، واللسان على النطق السليم، واليد على التدريب المستمر، والاهتمام بالمعنى والفهم معاً، وحصر أخطاء التلميذ فيما ذُكر، خاصّة الّتي يكتب فيها الصّورة الصحيحة للكلمات الّتي يخطئ فيها، إنّ أسباب التأخر في الإملاء ترجع إلى عوامل كثيرة منها: عدم قدرة التلميذ التمييز بين الحروف المتشابهة رسماً ومخرجاً، والضّعف الشديد في القراءة، والميل إلى تتبع حروف الكلمات بالأصابع، وسرعة التعب التي تلازم التلميذ في الكتابة، وعدم مراعاة البعد المناسب بين العين والورقة، وعدم الثقة بما يكتبه التلميذ، والحذف من الخطأ، والتردد في الكتابة، وتكرار كتابة الكلمة(٢).

ويبرز ممّا سبق الآتي:

١- تحديد المستويات الّتي تلائم تدريس الإملاء في الصّفوف الأساسيّة الدنيا.

---

(٢) Livingston, A: **A Study of spelling Errors, Studies in spelling op**. Eit. p.p. ١٥٩-١٦٢.

٢- تحديد العمر الإملائي للتلميذ.

لم يلتفت إلى الأسس الّتي تراعى في تدريس الإملاء سوى بحث واحد رأى ضرورة الاعتماد في تدريس الإملاء على الأذن واللسان واليد. أمّا البقية من الباحثين فتحدثوا عن ثلاث طرائق لتدريس الإملاء وهي: الإملاء المنقول والإملاء المنظور والإملاء الاختباري. ويهدف النوعان الأوّلان إلى تدريس التلاميذ عدد من الكلمات عن طريق الحواس: العين والأذن واللسان، أمّا النوع الثالث فيهدف إلى قياس التقدّم الّذي أحرزه التلميذ وكشف أخطائه[١].

وقد روعي في هذا التقسيم التدرّج بالانتقال من السهل إلى الصعب.

وهناك نوع آخر من الإملاء وهو الإملاء الاستماعي وفيه يقرأ المعلّم القطعة قراءة جهريّة يعقبها مناقشة في الفهم، وأخرى في الكلمات الصعبة[٢].

وهناك نوع خامس هو الهجاء الشفويّ الّذي يكرر فيه التلميذ الحروف الّتي تتكون منها الكلمات بصورة جماعيّة ثمّ ينتقلون إلى كتابتها، والنوع الأخير من طرق تدريس الإملاء هو الإملاء الوقائيّ الّذي يعتمد على تدريس ما وقع فيه التلاميذ من خطأ وذلك بعد صياغته في قطعة مناسبة.

أسس عامّة في تدريس الإملاء

١- تدريب الأذن على الإصغاء إلى المعنى ومخارج الحروف، وتدريب اللّسان على النطق الصحيح، وتعوّد رسم الحروف والألفاظ، والسيطرة على

(١) حسن شحاته، أسباب الأخطاء الإملائيّة وطرق علاجها، ص ١٥٢.
(٢) عبد العليم إبراهيم، الموجه الفنّي المدرسي اللغة العربيّة، ص ١١٥.

الصعوبات الّتي تخالف فيها الكتابة النطق، ومعرفة قواعد الهجاء، وكتابة موضوعات إنشائيّة قصيرة.

٢- الاهتمام بالتذكّر والتدريب المستمر عن طريق مطالبة التلاميذ أنْ يذاكروا عدّة أسطر ثم تمليها عليهم في اليوم التّالي، واضعين في الاعتبار مسألتي الفهم والمعنى.

٣- الاهتمام بالمعنى قبل الهجاء، يجب ربط الإملاء بالعمل التحريريّ، فالهجاء دراسة لها هدف حيويّ عندما يكون مرتبطاً بالتعبير المكتوب، وعندما يكون أداة للكتابة أو جزءاً مكملاً للعمل التحريريّ لأنّ التناول العمليّ يعطي نتائج طيبة.

٤- الوسائل الّتي تساعد على اكتساب مهارات الإملاء الصحيح تتمثل في القراءة بإمعان وتوضيح مخارج الحروف، والاهتمام بالإملاء في كلّ الواجبات المنزليّة، واستخدام السبّورة في كتابة الكلمات الجديدة، ومعرفة القواعد العمليّة المحددة مع التركيز على التطبيق(١).

طرائق وأساليب ناجحة في تدريس الإملاء

١- الطريقة الوقائيّة ٢- الطريقة السمعيّة الشفويّة اليدويّة.

١- الطريقة الوقائيّة.

وهي تعتمد على تدريس القواعد المرتبطة بالأخطاء الّتي تشيع بين التلاميذ وتراعي جانبين:

---

(١) حسن شحاته، م. س.، ص ١٦٥-١٦٧.

أ. تدريب التلاميذ على نطق الكلمات بحيث يستطيعوا أنْ يميّزوا كلّ صوت من أصوات الكلمة عن الآخر.

ب. تدريب التلاميذ على كتابة الصّورة السّليمة لما أخطأوا فيه باستخدام الوسائل المعينة.

وهذا ما سوف نقوم به من خلال حصر الأخطاء الشائعة وتحديدها وتقديم برنامج علاجيّ كتابيّ يقوم على استراتيجيّة التعلّم التعاونيّ، وهذا بحد ذاته أسلوب وقائيّ لمعالجة الأخطاء الشائعة.

٢- الطريقة السمعيّة الشفويّة اليدويّة.

تعتمد على أسس التهجّي السّليم وهي رؤية الكلمة، والاستماع إليها، والمرانة اليدويّة في كتابتها، فرؤية الكلمة وسيلته العين، وملاحظة حروفها مرتبة، ورسم صورة صحيحة لها في الذهن لتذكرها حين يراد كتابتها. أمّا الاستماع إلى الكلمة فوسيلته الأذن، والتدريب على سماع أصوات الكلمة وتميزها، وإدراك الفروق الدّقيقة بين الحروف المتقاربة في مخارجها وبين حروفها مرتبة عن طريق التهجّي الشفويّ لبعض الكلمات قبل كتابتها، وأخيراً يأتي المران اليدويّ ووسيلته اليد، والإكثار من التدريب على الكتابة حتى تعتاد يد التلميذ، مما يفيد في سرعة الكتابة.

٣- أسلوب الاستذكار.

ويعتمد على استذكار قطعة إملائيّة في المدرسة أو في المنزل، وفي اليوم التالي تختبر درجة إجادة التلميذ تحريراً، وأساس هذا الأسلوب هو اكتشاف الكلمات.

٤- **أسلوب الاختبار.**

وفي هذا الأسلوب يتم أولاً إملاء الكلمات أو القطعة على التلاميذ، ثم تعلّم الكلمات الّتي وقع فيها الخطأ، بعد أن تُعد قوائم بأخطاء التلاميذ. ثم يتدرب عليها التلميذ في البيت وتملى في اليوم التالي على التلميذ وقد يقوم بذلك تلميذ مجتهد، كما يقوم بالتصحيح بنفسه.

٥- **أسلوب التعلّم الذاتيّ.**

يتم في خمس خطوات مرتبة بحيث تبدأ بنطق الكلمة ومعرفة معناها:

أ. أنظر للكلمة، أنطقها، استخدم الكلمة في جملة مفيدة.

ب. تخيّل الكلمة وانطقها.

ج. تهج الكلمة وتذكّرها.

د. أكتب الكلمة.

هـ أتقن كتابة الكلمة.

والمعلّم يستطيع أنْ يجعل من تدريس الإملاء شيئاً مشوقاً ومرغوباً فيه، فإذا كانت الطريقة الّتي يتبعها في شرحه طريقة واضحة سليمة، فإنها تنعكس على التلاميذ، والمعلّم يجب أن يكون على علم تام بالمادة الّتي يدرّسها وأنْ يفهم تلاميذه، ويعرف اهتماماتهم، وكيف يتعلّمون، وأنْ يعرف كيف يدرس بالطريقة الصحيحة المشوّقة، ولذا وجب الاهتمام بطريقة التدريس[١].

---

(١) محمد رشدي خاطر، طرق تدرّب اللغة العربيّة، ص ٣٠٠-٣٠٢.

الطرق المتّبعة لتدريس الإملاء في وكالة الغوث

١) الإملاء المنقول.

١. يمهد المعلّم للدرس بعد إعداده جيداً.

٢. يعرض القطعة على تلاميذه بعد أنْ يكون قد كتبها بخط واضح وجميل على السبّورة.

٣. يقرأ الموضوع قراءة نموذجيّة واضحة.

٤. يقرأ التلاميذ الموضوع قراءة فرديّة حتى يتضح المعنى في أذهانهم ويناقشهم فيه.

٥. يركّز المعلّم على المهارة الّتي يريد أن يدرّب التلاميذ عليها، وعلى بعض الكلمات الّتي يحتمل أنْ يخطئوا فيها.

٦. يملي القطعة على التلاميذ بقراءة الجمل كاملة المعنى.

٧. يصحّح الدفاتر تصحيحاً فردياً[١].

٢) الإملاء المنظور.

١. التمهيد.

٢. قراءة المعلّم للقطعة قراءة واضحة.

٣. قراءة التلاميذ للقطعة، وتفسير المفردات الصعبة، ومناقشة المعاني.

---

(١) فاطمة النجار، الموجّه في الإملاء، ص ٢٤.

٤. تدريب التلاميذ على الكلمات الصعبة.

٥. إملاء القطعة بعد قراءتها ومحوها عن اللّوح.

٦. تصحيح الدفاتر بإحدى الطرق التالية:

أ- تصحيح التلميذ دفتره. ب- تصحيح التلميذ دفتر غيره.

جـ- تصحيح المعلّم[1].

٣) الإملاء الاختباريّ.

١. تهيئة التلاميذ.

٢. قراءة قطعة على التلاميذ.

٣. اختبار ما فهموه من معنى القطعة بطرح أسئلة عليهم.

٤. إملاء القطعة بصوت واضح.

٥. إعادة قراءة القطعة ثانيةً.

٦. جمع الدفاتر وتصحيحها.

٤) الإملاء الإستماعيّ.

١. يمهّد المعلّم للدرس بأسئلة متصلة بالنص.

٢. يقرأ القطعة قراءة واضحة ومعبّرة، بحيث يستطيع التلاميذ فهمها والإلمام بمعناها.

---

(١) وليد جابر، **أساليب تدريس اللغة العربيّة**، ص ٨١.

٣. يناقش التلاميذ في معناها.

٤. يطلب إلى بعض التلاميذ كتابة الكلمات الصعبة.

٥. يقرأ المعلّم النص ثانية استعداداً لإملائها.

٦. يعرض النص على التلاميذ إمّا مكتوباً على سبّورة إضافيّة وإمّا على لوحة تعليميّة، يقوم كلّ منهم بوضع خط تحت الكلمة الخطأ بعد التعرف عليها[١].

٥) الإملاء غير المنظور.

١. التمهيد.

٢. يحدد المعلّم النّص ويقوم بقراءة النّص.

٣. يقرأ التلاميذ النّص قراءة فاهمة.

٤. يركّز المعلّم على مهارة واحدة ليتعلموا كتابتها.

٥. يدرّبهم على الكلمات الصعبة.

٦. يملي النّص من خلال القراءة التامة للجملة.

٧. يقرأ التلاميذ النّص مرة أخرى قراءة صامتة.

٨. يصحح المعلّم الكراسات بإحدى الطرق الثلاث[٢]. الّتي سبق أن ذكرناها.

---

(١) عبد الرحيم الجوهري، النبراس، ص ١٩.

(٢) فخري طمليه، دليل المعلّم في تدريس الإملاء، ص ٧٨.

الطريقة الّتي يتبعها المعلّمون في المرحلة التعليميّة الأساسيّة من الصّف السّابع – الصّف التّاسع الأساسيّ تقوم على نوع واحد فقط هو الإملاء الاختباريّ، حيث يستعد التلميذ في منزله لقطعة ما، ثم يقوم المعلّم في اليوم التالي بإملائهم النّص، مع التركيز على مهارة إملائيّة جديدة، وغالباً ما يصحّح المعلّم النّص ويرصد الأخطاء عند التلاميذ دون معالجتها أو الالتفات إليها من أجل أخذها بعين الاعتبار، في عملية التدريب للوصول إلى مرحلة الإتقان.

ويلاحظ أنّ بعض المعلّمين يدرّب التلاميذ على مهارة إملائيّة دون أنْ يقوموا بعمليّة التوظيف لهذه المهارة في مجالات اللغة العربيّة المختلفة.

ويكتفي بعض المعلّمين بحصة واحدة فقط لكل مهارة دون الرجوع إليها مرة أخرى من قبيل الاستذكار أو التوظيف اللغويّ لها.

لقد اعتاد نفر من معلّمي اللغة العربيّة في المدارس التابعة لوكالة الغوث، أنْ يُدرّس النّحو للتلاميذ بأسلوب أقرب إلى التعقيد منه إلى التيسير والتبسيط، كما أنّ التغاضي عن الأخطاء الإملائيّة من شأنه أنْ يعزز الخطأ ويعمل على إبقائه في ذهن التلميذ.

لذا لا بدّ من أنْ تكون التدريبات النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة الكتابيّة مستوحاةً من واقع حياة التلاميذ، ومتناسبة وقدراتهم مع الحرص على تنوع التدريبات كمّاً وكيفاً، بحيث تراعي الخصائص النّمائيّة للتلاميذ.

ليس المهم في العمليّة التربويّة وضع المناهج وكتابة الكتب حسب توجيهات هذه المناهج فقط، بل يجب أنْ تعتمد طريقة التدريس المناسبة الّتي يتولاها

معلّمون مختصّون ومعدّون تربوياً للقيام بعملهم على أكمل وجه، ويشكو القطاع التربوي من نقص من وجود المعلّمين الكفوئين والمدرّبين لتعليم العربيّة.

إنّ الكثير من المعلمين لا يعرفون العربيّة جيداً، فيستعملون اللهجات وسيلة مخاطبة مع التلاميذ، كما أنّ في معاهد تدريب المعلّمين الكثير من الفوضى وغياب التدريب العمليّ. إنّ المعلّم يتلقى الكتب الجديدة، ويُطلب منه تدريسها دونما إعداد، فيتيهُ بين ما تعوده والأساليب التربويّة الجديدة الّتي تتطلبها هذه الكتب فتقل فاعليته.

لذا فمن الضروري استعمال الفصحى في محادثات التّلاميذ، وتعودهم التعمّق في التفكير وروح البحث الذّاتي، وتجويد النّطق، وتقويم الكتب المدرسيّة بشكل مستمر، وتبديل نظم الامتحانات بوسائط تقويميّة جديدة، وتدريب المعلّمين تدريباً يمكّنهم من أنْ يملكوا زمام اللّغة، ومن ثمّ تدريبهم على طرق التعليم الحديثة[١].

أسباب تتعلق بالمناهج
وبيان الأسس الّتي تقوم عليها المناهج المتطورة

إنّ نظرة فاحصة لواقع المناهج المطبّقة في مدارس وكالة الغوث الدوليّة يبين لنا.

(١) منى حبيب، تدريس اللغة العربيّة، ص ٢٤.

١- عدم وضوح الأهداف العامّة والأهداف الخاصة للمنهاج وضوحاً كافياً يساعد المعلّمين على تحديد أهداف دروسهم اليوميّة تحديداً دقيقاً يتلاءم ومستويات تلاميذهم.

٢- طول المنهاج وكثرة وحداته وعددها بما يجعل هم المعلّم منصباً على الكمّ من دون الكيف مع ضعف التركيز على المهارات الأساسيّة في اللغة العربيّة.

٣- التسرّع في تطبيق المناهج الجديدة من دون إخضاعها للتجريب، ومن دون الإعداد القبلي للمعلّمين إعداداً كافياً، مع تكرار تأخر وصول الأدلّة والكتب في بداية العام الدراسيّ.

٤- صعوبة المستوى القرائيّ لبعض الكتب المدرسيّة المقررة وبخاصة منهاج الثّامن الأساسيّ وعدم قيام المعلّمين بتذليل هذه الصّعوبات وبخاصة في المواد الدراسيّة الأخرى.

٥- عدم الاهتمام بالتخطيط معتمدين على المناهج.

فهذه المناهج الّتي يتعلّم تلاميذنا عن طريقها لغتهم تعاني من عدة مشكلات تحتاج إلى حلول تُسهم في إنقاذهم من هذا الضّعف الملحوظ، فهي لا تراعي ظروف العصر الحاضر والمعقّد(١)، لذا فإننا نطمح لأن يكون المنهاج كما يأتي بالتفصيل.

(١) عبد الفتاح المصري، لماذا ينشأ تلاميذنا ضعافاً في اللغة، ص ٤٥.

المنهج كلمة إغريقيّة تعني الطريقة الّتي ينهجها الفرد حتى يصل هدفاً، ومنذ القدم اعتبرت المناهج الدراسيّة لب العمليّة التربويّة وجوهرها، ولا تزال تحظى بنصيب وافر من أبحاث الدارسين والمتخصصين من حيث المفهوم والنوع والتخطيط والتطوير والتغيير والتنفيذ والتقويم.

وقد تأثّر مفهوم المنهاج كثيراً بالفلسفات الّتي سادت العالم منذ أيّام الإغريق وحتى يومنا هذا، فالمنهاج من منظور الفلسفة المثاليّة يختلف عن المنهاج من منظور الفلسفة الطبيعيّة أو الفلسفة التجريبيّة.

وفي مفهومه التقليديّ، يعني المنهج المدرسيّ المقررات الدراسيّة، أو المواد الّتي يعَلمها التلميذ، وعلى الرغم من قدم هذا التعريف إلاّ أنّ لأنصاره ومؤيديه وجوداً ظاهراً حتى اليوم. ويجد المفهوم التقليديّ للمنهاج جذوره في الفلسفة المثاليّة "Ideation" الّتي يعتبر أفلاطون رمزها الأول حيثُ يرى أنّ العقل هو واسطة الإدراك والمعرفة، لذا جعل الأهميّة للحقوق العلميّة الّتي تساعد العقل على الرقي، وتأتي الرياضيات في مقدّمة ذلك.

نجد في الشرق فلسفات فكريّة مثاليّة على نحو ما سارت عليه فلسفة أفلاطون، أهمّها البوذيّة الهنديّة الّتي نصّت على أنّ الأهداف العامة للمنهج ترمي إلى تحقيق الفرد الحكيم المفكر نظرياً والنموذجيّ في سلوكه وخلقه أي إيجاد الفرد القدوة، وتتمثل المعارف الّتي على المنهاج أنْ يحتويها بالحقائق الأكاديميّة مجسّدة في المبادئ والأحكام والقوانين والنظريّات، إنّ معارف الرياضيات والتاريخ والأدب تحتل مكانة في هذا المنهاج[1]. وخبرات المنهج وأنشطته نظريّة

---

(١) محمد زياد حمدان، المنهج المعاصر: عناصره ومصادره وعمليات بنائه، دار التربية الحديثة، ص ٥٨.

في معظمها يقوم خلالها التلميذ بتسميعٍ أو تكرارٍ لما يقوله المعلّم دون أي اكتراث لفاعليّة التلميذ أو نشاطه أو مراعاةٍ لما بين التلاميذ من فروقات فرديّة.

وتأتي الفلسفة الواقعيّة بنظرة تبعد شيئاً ما عن تلك النظرة السابقة الّتي تبنتها الفلسفة المثاليّة الفكريّة تجاه المنهاج، فالأهداف العامة للمنهج من منظور الواقعيّة ترمي إلى إنتاج أفراد قادرين على معايشة حقائق الواقع وإدراكها عبر سلوكيات وأخلاقيات واقعيّة غير متناقضة مع قوانين الحياة المحسوسة حولهم، أي ترمي إلى تحقيق أفراد واقعيين في فكرهم وشخصياتهم وسلوكهم، غير مثاليين أو خياليين. إن معارف المنهج هنا واقعيّة حسيّة وماديّة في طبيعتها، والعلوم الطبيعيّة هي أبرز أنواع المعرفة المقررة من المناهج الواقعيّة الآرسطيّة. وكذلك فإنّ خبرات التعلّم وأنشطته هي في مجملها حسيّة عمليّة تقوم على استعمال التلاميذ لحواسهم الخمس خلال إنجازها وإدراك المعرفة المتضمنة في المنهاج. إنّ التمارين العمليّة والشرح العمليّ والتجارب والمشاريع والزيارات الميدانيّة والتطبيقات السلوكيّة والتمثيل هي أمثلة لما يقوم به التلاميذ من أنشطة خلال تعلّمهم الواقعيّ[١].

ونستطيع القول خلال ما قلناه عن المفهوم التقليديّ للمنهاج إنّ هذا المفهوم جاء نتيجة طبيعيّة لنظرة الفلسفات التقليديّة إلى وظيفة المدرسة، من حيث أنّها تنحصر في تقديم ألوان من المعرفة إلى التلاميذ، ثم التأكد عن طريق الاختبارات

---

(١) حمدان، المنهج المعاصر، ص ٩٠.

ولا سيّما التسميع "Reciting" من حسن استيعابهم لها. ولعل السبب الرئيسي في تشكيل تلك النظرة الضيّقة لوظيفة المدرسة يعود إلى تقديس المعرفة الإنسانيّة، ووضعها في صورة دراسيّة باعتبارها حصيلة التراث الثّقافي الثمين الّذي تتوارثه الأجيال.

وقد جرت العادة على تنظيم المادة الدراسيّة في موضوعات وتوزيعها على سنوات دراسيّة مختلفة، وكانت تُناط مهمة إعداد المنهاج بمفهومه القديم إلى لجانٍ من المتخصصين في المواد الدراسيّة الّتي كانت تجعل إتقان مواضيع هذه المواد واستظهار ما بها من معارف ومعلومات هدفاً أسمى للتربية(١).

ويمكن بعد أنْ ألقينا نظرة فاحصة على المفهوم التقليدي للمنهاج، أنْ نعدد الانتقادات التالية الموجهة إليه(٢):

١- لا يكترث هذا المفهوم للنشاطات والاتجاهات الّتي تتم خارج غرف الدراسة والّتي لها أثرها الكبير في تحقيق الأهداف المرجوة، إذ يُعتبر النجاح في الامتحانات الوظيفيّة الأهم للمادة الدراسيّة، وقد ترتب على ذلك شعور التلاميذ بأنّ دورهم يتمثل في إتقان المادة الدراسيّة واجتياز الامتحان، فعزفوا عن البحث والاطلاع واعتمدوا بشكل كامل على المعلّم فهو يعتبر المصدر الوحيد للمعرفة.

---

(١) مروان أبو حويج، المناهج التربويّة المعاصرة، ص ١١٧.

(٢) مروان أبو حويج، المناهج التربويّة المعاصرة، ص ١١٨.

٢- ينحصر دور المعلّم في نقل المعلومات الواردة في المقررات الدراسيّة إلى عقول التلاميذ وفق وقت محدد وهذا تترتب عليه المظاهر السلبيّة التالية:

أ. اعتماد طريقة التدريس الآلية، إذ أصبح عمل المعلّم هو التلقين، وعمل التلميذ هو الحفظ والتسميع دون فهم.

ب. ظهرت المناهج على أنّها مواد منفصلة غير متكاملة مما أثّر سلباً في تعلّم التلاميذ وتكوين شخصياتهم ورفع دافعيتهم.

ج. اعتبار التلاميذ متساوين في القدرات والاستعداد والميول أي أنّ الفروق الفرديّة بينهم قد أُهملت ولم تُؤخذ بالحسبان.

د. عدم تشجيع التلاميذ على البحث والإطلاع والاكتشاف فهم قلقون سلبيون لا تُتاح أمامهم الفرص المتنوعة للقيام بأوجه نشاط مختلفة تساعد على نموهم المتكامل.

٣- ركّز المنهاج بمفهومه التقليدي على الناحية العقليّة، وأغفل نواحي النّمو الأخرى من جسميّة وانفعاليّة واجتماعيّة.

٤- أكّد المنهاج المعرفة والمعلومات كمعيار نفعي، وألزم التلاميذ ضرورة حفظها وتعلّمها.

٥- اقتصرت عمليّة اختيار محتوى المادة الدراسيّة على مجموعة من المتخصصين في المباحث الدراسيّة، ولم يأخذ هؤلاء في عمليّة الاختيار تلك بوجهات نظر المعلّمين والمتعلّمين.

بعد جملة الانتقادات هذه أصبح غير خافٍ أنّ البحث عن مفاهيم أخرى ورؤى مغايرة تتعلق بالمنهاج ضرورة ملحّة، وقد بدأ المتخصصون منذ عام ١٩١٨م محاولات جادة لإيجاد حقل معرفي متخصص يدعى "المناهج" وقد جاءت المحاولة الأولى على يدي بوبيت "Bobbit" الّذي وضع كتابه الشهير المنهاج "The Curriculum". وعرّف (بوبيت) المنهاج بأنّه سلسلة من الأشياء "series of things" الّتي على الأطفال والشباب عملها وخَبرَها بما يطوّر قدراتهم في المستقبل(١).

ثم توالت الجهود للخروج بنظريّة متسقة للمنهاج بعد أعمال "Bobbit"، فظهرت دراسة رالف تايلر الشهيرة (دراسة السنوات الثمان) " The eight years study" الّتي تمخضت عن مفهوم مغاير تماماً للمفهوم السابق للمنهاج، وقد لعبت فلسفة المفكر الكبير جون ديوي دوراً كبيراً في توجيه أفكار تايلر.

ساعدت عوامل كثيرة في الانتقال من المفهوم التقليديّ للمنهاج إلى المفهوم الحديث، ولعلّ أبرزها(٢):

١- التغيّر الثقافي الناشئ عن التطوّر العلميّ والتكنولوجيّ الّذي غيّر الكثير من القيم والمفاهيم الاجتماعيّة، وأدّى إلى إحداث تغييرات جوهريّة في المجتمع وأساليب الحياة.

(١) Franklin Bobbit, **The curriculum. Boston, Houghton**. ١٩١٨, p.p ٤٤.

(٢) مروان أبو جويح، المناهج التربويّة المعاصرة، ص ١١٩.

٢- التغيّر الّذي طرأ على أهداف التربية، وعلى النظرة إلى وظيفة المدرسة، بسبب التغيرات الّتي طرأت مع احتياجات المجتمع في العصر الحديث.

٣- نتائج البحوث الّتي تناولت الجوانب المتعددة للمنهج القديم والتقليديّ، والّتي أظهرت قصوراً جوهرياً فيه وفي مفهومه.

٤- الدراسات الشاملة الّتي جرت في ميدان التربية وعلم النفس، والّتي غيّرت الكثير مما كان سائداً عن طبيعة المتعلّم وسيكولوجيّته، وكشف الكثير مما يتعلّق بخصائص نموه وحاجاته وميوله واتجاهاته وقدراته ومهاراته واستعداداته وطبيعة عمليّة التعلّم.

٥- طبيعة المنهج التربويّ نفسه، فهو يتأثر بالتلميذ والبيئة والمجتمع والثقافة والنظريّات التربويّة.

وهذه العوامل مجتمعة أدت إلى رفض التعريف التقليديّ للمنهاج الّذي اعتبر المنهاج على أنّه مجرد محتوى، وأهمل الكيفيّة الّتي يتعلّم بها التلاميذ، وتم التركيز فيه على الحقائق والمعارف والمفاهيم والتعميمات والمبادئ، والقوانين والنظريّات، ورأى الآخذون بهذا المفهوم أنّ المتعلّم عليه أنْ يكتسب البنية المعرفيّة لمبحث ما عبر محتوى محدد يشير إليه الكتاب المدرسيّ ويعوّل كثيراً مع المعلّم في نقل ما فيه من معارف.

وتشير التعريفات اللاحقة للمنهاج إلى حقيقة هامّة مفادها أنّ خصائص المنهاج تُكتسب من خصائص الوظائف الّتي تحققها المدرسة والأهداف

التربويّة، فالمنهاج ليس له خصائص بوصفه منهاجاً بل يكتسب هذه الخصائص من الوظائف والأهداف الّتي تحددها للمدرسة.

١- المفهوم الحديث للمنهاج

أ- المنهاج كخبرات منظمة.

قلنا إنّ رالف تايلر – متأثراً بفلسفة ديوي التقدّميّة – حاول الخروج بنموذج لتطوير المناهج، وقامت تلك المحاولة على أساس النظر إلى المنهاج على أنّه مجموعة من الخبرات التعلّميّة الّتي أحسن تنظيمها لتحقق مجموعة من الأهداف التربويّة الّتي تشتق هنا من ثلاثة مصادر كبرى هي المعرفة، المجتمع، ونظريّات التعلّم. ويتم السير في تقديم تلك الخبرات عبر استراتيجيات تدريسيّة تُتبع بعمليّات تقويميّة.

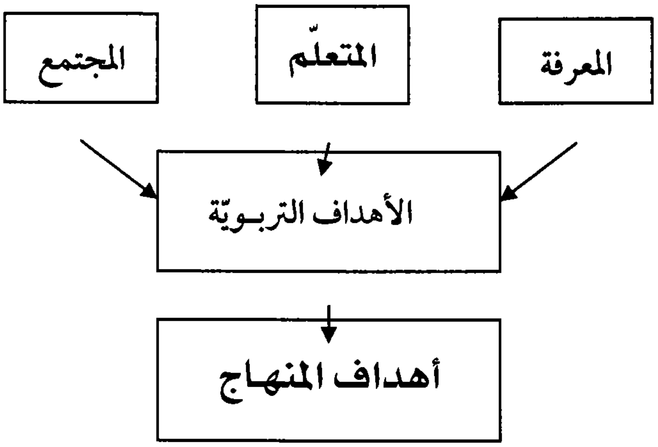
إن الخبرة هي الوحدة الأساسيّة في بناء المنهج، إذ يتم اكتساب هذه الخبرات عن طريق الممارسة والعمل، فيتفاعل المتعلّم مع الأشياء من حوله تفاعلاً ينتج عنه توليد للمعاني بعد مروره بتلك المواقف. وعليه فإنّ المتعلّم هنا هو مركز المنهج "Curriculum Focus" والتركيز يكون على الخبرات المربّية "Educative Experiences"، فالمتعلّم ينتج المعرفة ويولدها والمعرفة حصيلة الخبرة[١].

(١) Ralph. Tyler. "**The curriculum then and now**" in proceedings of the 1956 invitational conference on Testing problem. New Jercy, p.p 154.

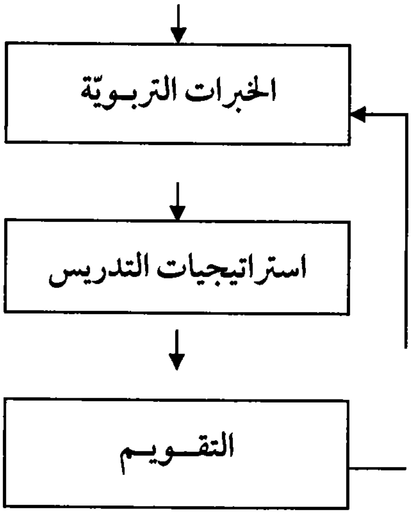
ب. المنهاج كنمط من أنماط التفكير

التركيز هنا ينصب على ممارسة المتعلّم للأنشطة الاستقصائية بحيث يتيح المنهج ثقافة صفيّة استقصائيّة تقود المتعلّمين نحو التفكير واستخدام مهارات استقصائيّة متنوعة في أثناء سبرهم أغوار المعرفة، فهنا يتعلّم التلميذ كيف يفكر وكيف يستقصي، فالتركيز يكون على طرائق الاستبصار وطرائق التفكير، ويقدّم للمتعلّم مواقف ونشاطات تقوده إلى عمليّات تفكير عليا(١).

ينظر أصحاب هذا التوجه إلى التفكير كأساس قاد الإنسان إلى إنتاج المعرفة العلميّة، فالعلم ناتجٌ وطريقةٌ، والتوصل إلى هذا الناتج يتم باستخدام الطّريقة العمليّة الّتي تركّز على التفكير، فالإنسان عندما ينمّي قدرته التفكيريّة والاستقصائيّة يكون بمقدوره الوصول إلى إنتاج المعرفة.



(١) Tanner, Tanner, "**curriculum development**". Macmillan publishing, New York & London, 1975, p.p. 121.

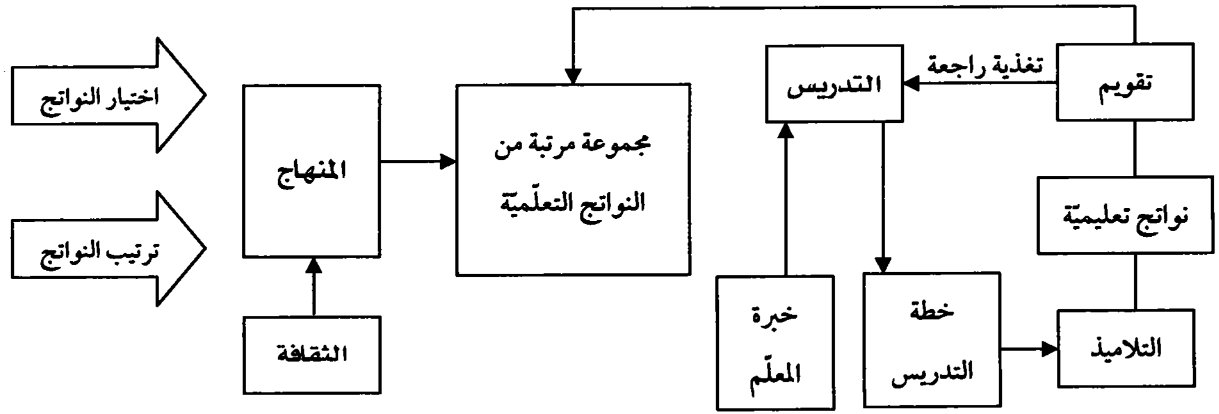


ج. المنهاج كنواتج تعلميّة مقصودة

كان موريس جونسون هو أوّل من وضع تعريفـاً للمنهـاج عـلى أنّـه جملـة مـن النواتج التعليميّة (Learning outcomes) المقصودة الّتي تعتبر المدرسة مـسؤولة عنها، و التركيز هنا ينصب على الناتج أي على حصيلة تفاعل الإنسان مـع الأشـياء والأشخاص فلا يُنظر إلى الخبرة بذاتها ولكن يُنظر إلى نتائج هذه الخبرة.

وقد ميّز جونسون بين مفهومي المنهاج والتدريس وفصَل بينهما، وعاب عـلى نموذج تايلر خلطه بين المنهاج والتدريس، ويظهر المخطط التالي رؤية جونـسون للمنهاج وكيف فصل بين المنهاج والتدريس(١):

(١) Mauritz, Johnson, "Definitions and Models in curriculum theory Educational Theory, vcl. ١٩, April ١٩٦٧, p.p ١١٨.


اختيار النواتج
ترتيب النواتج
المنهاج
الثقافة
مجموعة مرتبة من
النواتج التعلّميّة
التدريس
تغذية راجعة
تقويم
نواتج تعليميّة
خبرة
المعلّم
خطة
التدريس
التلاميذ

وفيما يخص الاختيار، يرى جونسون أنّ النواتج المقصودة يجب أنْ تختار على ضوء نفعها للفرد والمجتمع، أو على ضوء أهميّتها بالنسبة للمبحث المعرفيّ المراد تدريسه، أمّا في الترتيب فإنّنا نجمع تلك النواتج على شكل عناقيد "clusters" مرتبطة باكتساب المعرفة، وعليه فإنّ المنهاج من منظور جونسون ما هو إلا أطر منظمة من المعرفة، وبعبارة أخرى هو خارطة مفاهيميّة نسعى إلى تعليمها للطلاب.

د. المنهاج كخطة مكتوبة.

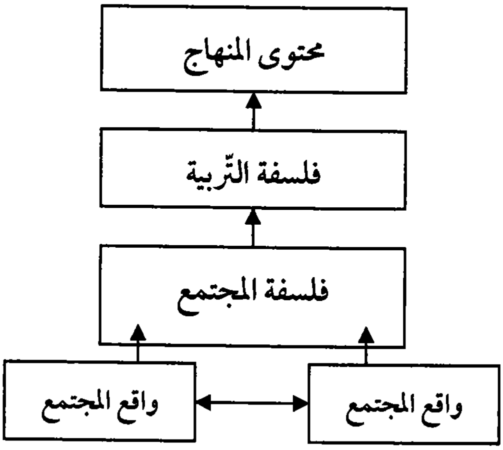
المنهاج في ضوء هذا التعريف خطة لعمل تؤدّي إلى إتمام العمليّة التعلّميّة، وهذه الخطة تتضمن النشاطات الّتي تنظمها المدرسة، وتعمل على تزويد التلاميذ بمجموعة من الفرص التعلّميّة الّتي تؤدّي إلى تحقيق أهداف عريضة مرتبطة بأهداف أخرى خاصّة وتفصيليّة.

بعد استعراض تلك المفاهيم الحديثة للمنهاج نستطيع القول إنّ هناك ميزات جليّة تميّز المنهاج بمفهومه الحديث، وتحدد طبيعة الدّور الّذي ينبغي أنْ تلعبه المدرسة، وأنْ يلعبه كلّ من المعلّم والمتعلّم على حد سواء، ومن هذه المميزات:

١- يراعى المنهاج واقع المجتمع وفلسفته وطبيعة المتعلّم وخصائص نموه لأنّه يقوم على أسس أو منطلقات أربعة:

أ. الأساس الفلسفيّ: فكلّ منهاج يقوم على فلسفة تربويّة تنبثق من فلسفة المجتمع وتتصل بها، وتعمل المدرسة على خدمة المجتمع عن طريق صياغة مناهجها في ضوء فلسفة التربية المستمدة من فلسفة المجتمع.

ب. الأساس الاجتماعيّ: ويقصد به القوى الاجتماعيّة المؤثرة في وضع المنهج وتنفيذه وتتمثل في التراث للمجتمع والقيم والمبادئ الّتي تسوده والحاجات والمشكلات الّتي يهدف إلى حلّها والأهداف الّتي يحرص على تحقيقها. ويظهر الشكل التالي توضيحاً لأثر القوى الاجتماعية في وضع المنهج وتنفيذه(١).



ج. الأساس النفسيّ: ويقصد به المبادئ النفسيّة الّتي توصلت إليها دراسات علم النفس حول طبيعة المتعلّم وخصائص نموّه وحاجاته وميوله وقدراته واستعداداته، وحول طبيعة التعلّم الّتي يجب مراعاتها عند وضع المنهج وتنفيذه.

د. الأساس المعرفيّ: يتعلّق هذا الأساس بطبيعة المعرفة الّتي يجب أن يشتمل عليها المنهج ومصادر الحصول عليها وكيف يمكن للمناهج أن تحققها، وما أنواع المعارف الّتي لها قيمة تعليميّة وتسهم في تحقيق الأهداف التربويّة

---

(١) د. مروان أبو حويج، المناهج التربويّة المعاصر، ص ١٣٥.

المرغوب فيها؟ والمنهاج بمفهومه الحديث ينظر إلى المعرفة على أنّها حوار اجتماعيّ يشترك فيه المتعلّمون، ويضع المتخصصون من المناهج الأنواع التالية من المعرفة نصب أعينهم أثناء تخطيط المنهاج وبنائه:

- ☐ المعرفة الذاتيّة مقابل المعرفة الموضوعيّة.
- ☐ معرفة الإدراك السليم مقابل المعرفة المتخصصة.
- ☐ معرفة النظريّة مقابل المعرفة العمليّة.

ويوازن المنهاج الحديث بين هذه الأنواع ويضمّنها خبراته وأنشطته، وعلى المدرسةآ أن تنظر في جملة من الأهداف والخبرات واستراتيجيات التدريس الّتي تكفل الاهتمام بتلك الأنواع السابقة للمعرفة.

٢- يراعي المنهاج بمفهومه الحديث الموازنة بين التراث والأصالة، فهو محافظ وتقدّميّ في آن واحد، بمعنى أنّه يركّز على النافع من التراث الثقافيّ ويأخذ بعوامل التطوّر والتقدّم الّتي يشهدها العالم على كافة الأصعدة.

٣- يمتاز المنهاج الحديث بتركيزه على الجوانب الخُلقيّة والجماليّة في العمليّة التعلّميّة وذلك لتكوين الشخصيّة الّتي تمتلك ضوابط السلوك وتصبح قادرة على الانغماس في المجتمع والتواصل مع الآخرين على ضوء محكات ومعايير أخلاقيّة وجماليّة.

٤- يؤكد هذا المنهاج أهميّة بناء شخصيّات اجتماعيّة قادرة على التفاعل والتوافق الاجتماعيّ، وأهميّة رفد المتعلّم بخبرات تجعله دائماً مستعداً للتغيرات الاجتماعيّة المتكررة.

٥- المدرسة في ضوء التعريف الحديث للمناهج مكان يعد الأفراد المتمين والقادرين على الانخراط في الحياة والإقبال عليها، فهي على علاقة وثيقة بمطوّري المنهاج وبالمجتمع المحليّ وبأولياء الأمور، ويسمع المدير هنا آراء التلاميذ والمعلّمين حول المنهاج ويثمن عالياً الأنشطة والاستراتيجيات الّتي تزيد دافعيّة المتعلّم ونشاطه وفاعليّته.

٦- المعلّم هنا مشرف مسهّل لعمليّة التعلّم، ينوع في مصادر التعلّم ولا يعتبر نفسه المصدر الوحيد للمعرفة، يساعد تلاميذه عبر كميّة من الاستراتيجيات التدريسيّة الّتي يقصد أنْ ينوعها ويعددها فتارةً يستخدم أسلوب المحاضرة وتارة أسلوب الاستكشاف، وقد يدرّس بأساليب التعلّم الزُمريّ أو التعلّم التعاونيّ، ويهتم بآليات تمثيل الأدوار والاستقصاء.

٧- التلميذ هنا متعلّم نشط إيجابي، وليس مجرّد مستمع عليه استرجاع،ما حفظه في وقت ما، وأنّه مسؤول عن تعلّمه يخطط للتعلّم وينوع في مصادر المعلومة ويحاكم هذه المعلومة ويحققها ويعي طبيعة الأهداف الّتي عليه تحقيقها.

و- أسباب تتعلّق بالعلاقة بين أطراف العمليّة التربويّة

هناك علاقة ارتباطيّة متبادلة بين جميع أطراف العمليّة التعليميّة التعلّميّة، فكل طرف يعتمد على الآخر وبدون ذلك تضطرب العمليّة التعليميّة. سنعرض بعض العلاقات منها:

١- العلاقة بين الإدارة والمعلّم.

يتبع المعلّمون إدارة أو إدارات، وهذه الإدارات لا تريد - في الغالب - إلا تحسين العمليّة التعليميّة التعلّميّة. وتحقيق الأهداف التربويّة، ومن ناحية المعلّم،

فالمطلوب منه أنْ يكون متميزاً وهذا التميّز في الأداء هو الّذي يجعل العلاقة بينه وبين غيره حسنة وإيجابيّة ولذلك فإنني أؤكد على مفهوم التميّز.

٢- العلاقة بين المعلّم والتلميذ.

وما دام التلميذ هدف العمليّة التعليميّة، وهو المقصود بها، فينبغي أنْ تكون جهودنا منصبّة للوصول إلى هذا التلميذ، وأرى أنْ يكون المعلّم متميّزاً في التعامل مع تلاميذه من خلال:

أ. احترام إنسانيّة التلميذ، فهو مخلوق له كرامة فلا يجوز تحقيره.

ب. معاملة التلاميذ بصدق، ومحبة ولطف واحترام وتشجيع التلاميذ وتقديرهم.

ج. اكتشاف قدرات التلاميذ وتنميتها.

د. تنمية مهارات التلاميذ.

ه. تكوين اتجاهات حسنة لديهم.

و. القدوة للتلاميذ وهو ما يسمّى بالمنهج الخفيّ.

ز. الإقبال على العمل التطوعيّ داخل المدرسة، لتوجيه التلاميذ داخل غرفة الصّف وخارجها على العمل والتعاون.

ح. التدريس خارج غرفة الصّف لأنّ في ذلك الاحتكاك المباشر مع التلميذ والمتحرر من قيود غرفة الصّف، ولأنّه المجال الواسع للمسات الإنسانيّة الموجودة من قلب المعلّم نحو تلاميذه.

كلّ هذه الأمور مجتمعة تنتج معلّماً مبدعاً يتابع تلاميذه ويساهم في عمليّة التحصيل المتزايدة.

٣- العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلّيّ.

حين تفتح المدرسة أبوابها للمجتمع المحلّيّ، وتسمح لهم باستخدام مرافقها لخدمتهم وتستفيد هي أيضاً من خبرات بعض أفراد المجتمع المحلّي في المحافظة على البيئة التعليميّة والماديّة. واستثمار بعض الخبرات الّتي يتمتّع بها بعض الأفراد لصالح التّلاميذ.

فمن خلال هذه العلاقة ذات المنافع المتبادلة، سوف تلقي بظلالها على شخصيّة التّلاميذ إيجاباً وتلغي الحواجز بين المدرسة والمجتمع المحلّي.

العلاقة ما بين المشرف التّربويّ والمعلّم.

تبنى العلاقة على أساس الاحترام المتبادل بين الطرفين، فأساس العمليّة الإشرافيّة قائم على التحسين لا على التفتيش الّذي يظهر الخوف من المسؤول.

الباب الرابع

البرنامج العلاجيّ المقترح ونتائجه

الفصل الأوّل: البرنامج العلاجي المقترح

الفصل الثاني: عرض النتائج والتوصيات

الباب الرّابع
البرنامج العلاجيّ المقترح ونتائجه

تمهيد

توصّلنا بعد تحليل دقيق إلى الخطأ الشائع، واقترحنا على مَنْ يقومون على مهمة التطوير التربويّ، بضرورة ابتكار الوسائل والطرائق الحديثة في عمليّة التدريس للتغلّب على هذه الأخطاء المذكورة عند تلامذة المرحلة المدروسة. كثُرت المحاولات لمعالجة هذا الضّعف، فمنها ما كان قريباً ومنطقياً وقد حقّق بعض النتائج المحدودة، ومنها ما كان بعيداً ومبالغاً فيه لكن هذا لا يوقفنا عند هذا الحد، فلا بدّ من الوصول إلى استراتيجيّات جديدة في العمليّة التعليميّة حتى نتغلّب على هذا الضّعف الشّائع.

فكانت دراستنا المتواضعة الّتي اعتمدنا على إيجاد برنامجٍ علاجيّ مقترح يقوم على معالجة الضّعف بطريقة يشارك فيها جميع التّلاميذ بفاعليّة واندماج تامّين، فتمّ اختيار استراتيجيّة التعلّم التعاونيّ القائم على توزيع الأدوار بين التّلاميذ، وتحديد دور المعلّم ضمن هذه الاستراتيجيّة، الّتي تسعى إلى تمكين التلميذ من مهارات وفنون تساهم بالسّيطرة على الأخطاء والصّعوبات المتعاقبة.

لقد اشتمل الباب الرابع على فصلين. تحدّثنا في الفصل الأول عن البرنامج العلاجيّ المقترح القائم على تطبيق استراتيجيّة التعلّم التعاونيّ، وفي الفصل الثّاني عرضنا النتائج الّتي توصّلنا إليها وناقشناها بموضوعيّة.

ثم وضعنا جملة من التوصيات الّتي توصّلنا إليها لتسهم في تحسين العمليّة التعليميّة الّتي نصبو إليها جميعاً.

الفصل الأوّل
البرنامج العلاجيّ المقترح

تمهيد

لكلّ لغة فنونها ومهاراتها، ولا يتمّ اكتساب اللّغة إلا بامتلاك المتعلّم لهذه الفنون والمهارات، وقد يكون من الصّعب السيطرة على فنيّات الرّسم الإملائيّ بمعزل عن مهارات اللّغة الأخرى، حيث تتداخل مع مهارات اللّغة المختلفة في مواقف التدريب والاستخدام الطّبيعي للّغة.

ولا بدّ من استحداث طرق تربويّة علاجيّة متطوّرة لامتلاك المهارات والفنون حتّى نتمكّن من السيطرة على الأخطاء الشائعة والصعوبات المتعاقبة. يحتوي هذا الفصل على برنامج علاجيّ مقترح قائم على استخدام استراتيجيّة التعلّم التعاونيّ للتغلّب على الأخطاء الشّائعة عند تلاميذ الصّف (السّابع، الثّامن، التّاسع) في مادّتي الإملاء والنّحو، وما يخصّ الأمور الكتابيّة بالذات. فتحدّثنا في هذا الفصل عن أسس بناء هذا البرنامج العلاجيّ ومكوناته، وتطرّقنا إلى أهداف البرنامج ومسوّغاته، وركّزنا على إبراز الوقت المخصّص لتنفيذ البرنامج العلاجيّ والطريقة المقترحة لتنفيذه، ثم قمنا بإعداد مادة مرجعيّة حول التعلّم التعاونيّ، ووزعناها على الفئة المستهدفة للاطلاع عليها ومن أجل تدريبها على كيفيّة استخدام أسلوب التعلّم التعاونيّ وتدريبها أيضاً على إنتاج صحائف الأعمال وبطاقات التصحيح وبيان دور كلّ من المعلّم والتلميذ وأولياء

الأمور في استراتيجيّة التعلّم التعاونيّ. وحصرنا محتويات التعليم (الموضوعات) وحددنا الوسائل المساندة لعمليّة تنفيذ التدريب، ثم شرعنا بتطبيق البرنامج من خلال خطوات مدروسة ومحدّدة وبرنامج زمني محدد لعمليّة التنفيذ.

أ- البرنامج التعليميّ العلاجيّ

أمّا أداة الدراسة فهي البرنامج التعليميّ العلاجيّ، ويقوم (هذا البرنامج) على تطبيق استراتيجيّة التعلّم التعاونيّ، كأسلوب حديث في عمليّة التطوير التربويّ الّذي تسعى إليه معظم المؤسّسات التربويّة في الأردن، ويقوم أيضاً على معالجة الأخطاء الإملائيّة الكتابيّة الشائعة، وكذلك الأخطاء النّحويّة والصّرفيّة الكتابيّة الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الأساسيّة العليا من الصّف السّابع الأساسيّ إلى الصّف التّاسع الأساسيّ.

١ - أسس بناء البرنامج العلاجيّ

عند بناء هذا البرنامج التعليميّ العلاجيّ روعيت الأسس والمرتكزات التالية:

١- اشتقّت هذه الأسس من طبيعة المعرفة اللغويّة، ونتائج الدراسات ذات العلاقة لتكون منطلقاً للمحتويات وأساليب المعالجة.

٢- التداخل بين مهارات اللغة العربيّة وفنونها التي يصعُب الفصل بينها في مواقف التعليم والاستعمال الفعليّ للغة.

٣- الخطأ في الرّسم الإملائيّ أو النّحويّ والصّرفي هو من المشكلات الّتي يعانيها التلاميذ، بسبب وجود الاستثناءات، وتنوّع أشكال الحرف، وعدم فهم القاعدة الأساسيّة للمهمة التعليميّة الخاصّة بالمهارة اللغويّة، ممّا يتطلّب مزيداً من فرص التدريب والمعالجة.

٤- مراعاة الفروق الفرديّة بين التلاميذ في موقف الاكتساب اللّغوي، وتوافر برامج مساندة لقضايا التعليم والتعلّم العاديّة.

٥- العلاقة بين صحّة الرّسم الإملائيّ، وحسن الاستيعاب، وجودة التّعبير عن المعاني.

٦- العلاقة القائمة بين الرّسم الإملائيّ، وفهم أصول قواعد النّحو والصّرف.

٧- إنّ مستوى الأداء اللغويّ بعامّة، والكتابيّ بخاصّة، تحدّده عوامل داخليّة خاصّة بالمتعلّم كالذكاء، والدافعيّة، والرغبة في التعلّم، وعوامل أخرى خارجيّة قد ترتبط بآليات التعليم والتعلّم وأساليبها، ونوع المحتويات التعليميّة المستخدمة، كما يتأثّر مستوى الأداء أيضاً بأساليب التقويم المستخدمة.

٨- إنّ تحسين أداء المعلّم ينعكس بالضرورة على أداء التلاميذ، وإنّ التدريب لإيجاد أساليب التعليم الحديثة يساهم في تنمية قدرات التلاميذ المعرفيّة.

٩- العلاقة القائمة بين استراتيجيّات التعليم والتعلّم الحديثة، وظيفيّة اللغة في الحياة.

١٠-إن التنويع في فرص التدريب وإتباع أساليب التكرار، وتوظيف الخبرات السابقة، واستخدام الوسائل الماديّة المتاحة، يسهم في التغلّب على ظاهرة الخطأ الشائع.

٢- مكوّنات البرنامج

١) أهداف البرنامج.

يتوقّع أنْ يحقق هذا البرنامج النتاجات التعليميّة التالية:

١- إكساب المعلّمين بعض جوانب المعرفة النظريّة الّتي يقوم عليها التعلّم التعاونيّ، وهي المبادئ الرئيسيّة الثلاث: الاعتماد المتبادل الإيجابيّ، المسؤوليّة الفرديّة، المهارات الاجتماعية.

٢- رفع كفاية المعلّمين على تحديد مهمّات التخطيط للتعلّم التعاونيّ.

٣- تمكين المعلّمين من إعداد بطاقات التدريب وصحائف الأعمال بصورة سليمة.

٤- تنمية قدرات المعلّمين على تنفيذ الإجراءات المتعلّقة بعمليّة التعلّم التعاونيّ.

٥- رفع مستوى أداء التلاميذ (المجموعة التجريبيّة)، في المعرفة النظريّة بقواعد الكتابة الإملائيّة والنّحويّة والصّرفيّة، للموضوعات الّتي يشيع فيها الخطأ كمدخل للمعالجة.

٦- توفير فرص تدريبيّة لتلاميذ المجموعة التجريبيّة في استخدام استراتيجيّة التعلّم التعاونيّ والاستفادة من الأقران.

٧- تحسين مستوى أداء تلاميذ المجموعة التجريبيّة في الرّسم الإملائيّ للكلمات الّتي تمثّل القضايا الإملائيّة، موضع الخطأ في الدراسة، والتقليل من نسب الأخطاء الإملائيّة الشائعة.

٨- يقضي أثر استخدام استراتيجيّة التعلّم التعاونيّ في تعليم اللّغة العربيّة بخفض مستوى ضعف التلاميذ في الرّسم الإملائيّ والكتابة النّحويّة والصّرفيّة، ومعالجة الصعوبات الأدائيّة المتعلّقة بذلك.

٩- توفير فرص تدريبيّة لتلاميذ المجموعة التجريبيّة من خلال استخدام صحائف الأعمال وبطاقات التدريب القائمة على التداخل والتكامل القائم بين عوامل القدرة السمعيّة، والقدرة البصريّة والمعرفة بقواعد النّحو والصّرف المتوافرة لديهم، في عمليّة إعدادها.

١٠- تقويم أثر استخدام استراتيجيّة التعلّم التعاونيّ في تعليم اللّغة العربيّة في تحرير التلاميذ من صعوبات الرّسم الإملائيّ والكتابة النحويّة والصّرفيّة.

٢) تدريب العاملين على تنفيذ البرنامج.

المسوغات

التعلّم التعاونيّ: هو أحد تقنيّات التدريس الّتي جاءت بها الحركة التربويّة المعاصرة، والّتي أثبتت البحوث والدراسات أثرها الإيجابي في التحصيل

الدراسي للتلاميذ ومساهمتها في بناء أدوات اجتماعيّة سويّة عندهم، كما تكسب التلاميذ مهارات العمل الجماعيّ ذات الأثر الكبير في حياتهم اليوم ومستقبلاً.

يحتاج المعلّم إلى تنمية مهنيّة باستمرار، ليواكب التقدّم التّربويّ، وكون هذه الاستراتيجيّة حديثة، وجبَ علينا تقديم المعرفة النّظريّة للأسس والمبادئ الّتي يقوم عليها التعلّم التعاونيّ، مثل تخطيط الدّروس وتنفيذها، وإعداد صحائف الأعمال وبطاقات التدريب، وتدريس المهارات الاجتماعيّة في أثناء تطبيق استراتيجيّة التعلّم التعاونيّ.

تشكّل قدرة الأفراد على العمل مع الآخرين بشكل تعاونيّ حجَر الزاوية في بناء صداقات ثابتة وتطويرها، وحلّ المشكلات ذات الأهميّة إذا ما استطاعوا أنْ يتفاعلوا إيجابياً بعضهم مع بعض، والتعرّف على الأخطاء الّتي يقعوا بها ومعالجتها تعاونيّاً، فهم يتعلّمون من أقرانهم أكثر مما يتعلموا من المعلّم.

يسهم التعلّم التعاونيّ في تعليم التّلاميذ العمل المشترك القائم على التعاون، والمبني على احترام المواهب والفروق الفرديّة بين أفراد المجموعة غير المتجانسة.

يتحمّل كل عضو في المجموعة المسؤولية القياديّة، ويتآزرون لتحقيق أهداف مخطّطة فلا بد من أن يشعر التّلاميذ بالمسؤوليّة، وهذه الاستراتيجيّة تدربهم على تحمّل المسؤولية واتخاذ القرار المناسب.

الأهداف

١- يتوقّع أنْ يصبح المشاركون قادرين على أنْ يكتبوا خطّة للتعلّم التعاونيّ.

٢- إعداد صحائف الأعمال وبطاقات التدريب بصورة سليمة.

٣- تنفيذ إجراءات التعلّم التعاونيّ ومهاراته في أثناء الحصّة الدرسيّة وتقويمها.

الفئة المستهدفة

معلمو اللغة العربيّة ومعلّماتها الّذين يدرّسون الصّفوف التالية، السّابع الأساسيّ، الثّامن الأساسيّ، التّاسع الأساسيّ في المدارس التالية:

١- ذكور الطّيبة الإعداديّة الأولى.

٢- ذكور الطّيبة الإعداديّة الثانية.

٣- ذكور مخيّم عمّان الإعداديّة الأولى.

٤- ذكور مخيّم عمّان الإعداديّة الثانية.

٥- إناث الجوفة الإعداديّة الأولى.

٦- إناث مخيّم عمّان الإعداديّة الثانية.

٧- إناث الطّيبة الإعداديّة الأولى.

٨- إناث الطّيبة الإعداديّة الثانية.

الوقت المخصص لتنفيذ البرنامج العلاجيّ

١- فترة تدريب المعلّمين وتحتاج إلى ثلاث حلقات دراسيّة، نقوم بها خلال شهر تشرين الثّاني ضمن خطة مبرمجة.

٢- فترة تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبيّة وتستمر من شهر كانون الأوّل إلى نهاية شهر أيار للعام الدراسيّ (٢٠٠١/ ٢٠٠٢)، وخلال ذلك يتمّ تطبيق البرنامج العلاجيّ التعليميّ على الفئة المستهدفة من التلاميذ.

٣- إجراء التقويم للبرنامج العلاجيّ بتطبيق الاختبار التّحصيليّ في نهاية العام الدراسي في شهر حزيران من عام ٢٠٠٢.

الطريقة المقترحة لتنفيذ البرنامج العلاجيّ

١- الاستئذان من مدير التعليم في منطقة جنوب عمّان التعليميّة من أجل تنفيذ البرنامج العلاجيّ على الفئة المستهدفة بتاريخ ١/ ١١/ ٢٠٠١.

٢- عقد لقاء مع الفئة المستهدفة لتوضيح مسوغات البرنامج وأهدافه بتاريخ ٥/ ١١/ ٢٠٠١.

٣- تحديد الفئة المستهدفة من التلاميذ وهي الشعبة "أ" من كل مرحلة تجري عليها الدراسة بتاريخ ٦/ ١١/ ٢٠٠١.

٤- توزيع مادة إثرائيّة على المعلّمين لدراستها بشكل جدّي وهي من إعدادنا بتاريخ ١٠/ ١١/ ٢٠٠١.

٥- عقد لقاء مع الفئة المستهدفة لمناقشة المادة الإثرائيّة يوم الخميس الموافق ١٥/ ١١/ ٢٠٠١.

٦- عرض برنامج تلفازي من إعدادنا، حيث نقوم بتنفيذ حصّة تُطبّق من خلالها استراتيجيّة التعلّم التعاونيّ يوم السبت الموافق ١٧/ ١١/ ٢٠٠١.

٧- عقد ورشة عمل لتدريب المعلّمين والمعلّمات لإعداد بطاقات التدريب وصحائف الأعمال.

٨- مشاهدة حصّة تطبيقيّة لأحد المعلّمين يوم الخميس الموافق ٢٢/ ١١/ ٢٠٠١.

٩- تنفيذ البرنامج من خلال المشاركة في إعداد بطاقات التدريب وصحائف الأعمال يوم السبت الموافق ٢٤/ ١١/ ٢٠٠١ إلى يوم الخميس الموافق ٢٩/ ١١/ ٢٠٠١.

١٠- تحديد المهمات الإجرائيّة للتنفيذ، وتحديد دور التلميذ والمعلّم في الحصّة الدراسيّة من خلال المادة الإثرائيّة.

ب- المادة التعليميّة (المرجعيّة)

يقوم التعلّم التعاونيّ على تقسيم التلاميذ إلى مجموعاتٍ صغيرة متجانسة، تعمل معاً من أجل تحقيق هدف أو أهداف تعلّمهم الصفّي[(١)].

إنّ مثل هذا المفهوم ليس بجديد على المربّين والمعلّمين. ذلك أنّهم من وقت لآخر يستخدمون التعلّم الزُمري كواحد من نشاطاتهم التعليميّة المختلفة، والمشكلة الّتي كانت تبرز باستمرار في هذا الأسلوب هي اعتماد أعضاء المجموعة على تلميذٍ أو تلميذين ليؤديا العمل.

---

(١) Manual Facilitators – **Cooperative Learning Series,** p.p. ٤٥.

ولكن ما جاء به التعلّم التعاونيّ هو في إيجاد هيكليّة تنظيميّة لعمل مجموعة التلاميذ بحيث ينغمس كل أعضاء المجموعة في التعلّم وفق أدوار واضحة ومحدّدة، مع تأكيد أنّ كلّ عضو من المجموعة يتعلّم المادة التعليميّة(١).

إن هذه الهيكليّة التنظيميّة للتعلّم التعاونيّ تقوم على ثلاث مبادئ أساسيّة هي:

١. الاعتماد المتبادل الإيجابيّ: حيث نجاح أعضاء مجموعة التعلّم يعتمد على نجاح كلّ عضو فيها وهو معرفتك بأنك مرتبط مع الآخرين بطريقة لا تستطيع فيها أنْ تنجح من دون أن ينجحوا بمعنى أنّ عملهم يفيدك، وعملك يفيدهم.

٢. المسؤوليّة الفرديّة: وتعني مسؤوليّة الفرد عن تعلّم المادة التعليميّة المعنيّة، ومساعدة أعضاء المجموعة على تعلّمها.

٣. مهارات التعاون والعمل الجماعيّ: إن توفير مهارات العمل التعاونيّ والاجتماعيّ ضروري من أجل التفاعل الإيجابيّ للمجموعة(٢).

---

(١) يعقوب حسين نشوان، التّعليم المفرد بين النظريّة والتطبيق، ص ٥٠.

(٢) Johnson, D. W. Johnson R. J and Holubee, G. I, **Cooperation in the classroom**. Revised. Interaction book. Co. Edina Minnesta, ١٩٨٨, p.p ٨٠.

أساليب بناء الاعتماد المتبادل الإيجابيّ بين التلاميذ

إنّ الاعتماد المتبادل الإيجابيّ هو معرفة الفرد بأنّه مرتبط مع الآخرين بطريقة لا يستطيع فيها أن ينجح من دون أن ينجحوا، لذا يدرك التلاميذ في هذا المجال ما يلي:

١- أنّ أعضاء المجموعة يحصلون على فائدة متبادلة، ينعكس أثرها على جميع الأعضاء.

٢- أنّ أعضاء المجموعة يتقاسمون النجاح أو الخسارة استناداً إلى الأداء الكلّي للمجموعة.

٣- إنّ أداء أعضاء المجموعة يحدث بشكل متبادل، فكل عضو مسؤول عن إنتاجيّة الأعضاء الآخرين، وملتزم تجاههم بالمساعدة والدعم، ولا يعمل أي عضوٍ وحده، وكل عضوٍ يتلقى التشجيع والتسهيل من العضو الآخر، وينظر إلى أدائه الشخصيّ على أنّه جاء نتيجة لجهوده وقدراته الخاصّة بالإضافة إلى جهود وقدرت الآخرين.

٤- أنّ ثمّة هويّة مشتركة لعضويّة الفريق، الشخص ينظر إلى نفسه كعضوٍ في فريق، إنّ هذه الهويّة المشتركة تربط الأعضاء معاً عاطفياً[1].

(١) داوود ماهر محمد، التعليم المستمر، ص ٦٨.

٥- أنْ يتعرّف كل عضوٍ في المجموعة على الأعمال ليقوم بها، فكل عضوٍ في المجموعة لديه جزء من الواجب ليقوم به لإكمال العمل، ويتم تعيين الأدوار بأن يُحدد لكل عضو دور يتحمّل فيه مسؤوليّة يحتاج إليها الأعضاء من أجل إنجاز مهمّة مشتركة وتأخذ المجموعة أداة تعليميّة واحدة، وتمنح الوقت للإجابة الصحيحة عليها.

ج- بدايات في التعلّم التعاونيّ

لمّا كان التعلّم التعاونيّ لا يتم بطريقة سريعة، أو بطريقة آليّة، ويحتاج وقتاً طويلاً ليصبح مألوفاً لدى التلاميذ، فإنّ المعلّم بإمكانه اتخاذ بعض الخطوات الّتي تساعد على بناء مفهوم التعليم التعاونيّ عند تلاميذه ومنها:

١- البدء باستخدام المجموعات التعاونيّة.

أ. كوّن المجموعات بنفسك بعد أنْ تحتوي كلّ مجموعة على تلاميذ من مستويات تحصيليّة ثلاثة (العليا – والمتوسطة – والمتدنّية) مع مزج للمجموعات الثقافيّة ومستويات الحفز حتى تكون المجموعات في أقصى قوتها.

ب. لا تضع التلاميذ مع أصدقائهم ما لم يكن لديهم أسباب قويّة لذلك.

ج. إذا احتجّ التلاميذ على عضويّة المجموعة، وضّح بأنّك ستشكل مجموعات جديدة فيما بعد، لذلك فإنهم لن يكونوا دائماً مع الأشخاص أنفسهم.

٢- دع التلاميذ يجلسون متقاربين في المجموعة.

٣- ادمج العمل الزُمري في تدريسك، فأي شيء يستطيع أنْ يقوم به الفرد تستطيع المجموعة القيام به على نحو أفضل.

٤- عيّن دوراً أو وظيفة لكلّ تلميذ في المجموعة، وتشمل الأدوار المحتملة (القارئ، المسجّل الفاحص، المشجّع، الملاحظ، الملخّص، قائد المجموعة).

٥- اجعل توقعاتك للسلوك الزُمريّ التعاونيّ واضحة، توقع أنْ ترى الجميع ملتزمين ببقائهم مع المجموعة، يسهمون بالأفكار، يصغون بعناية إلى أعضاء المجموعة الآخرين، يتيقنون أنّ الجميع مشتركون في العمل، ويتيقنون أيضاً أنّ الجميع يفهمون ويوافقون على الأداء.

٦- عند توزيع صحائف الأعمال أو بطاقات التدريب والتأكد بأنّ الجميع يشاركون في الحل ضمن وقت زمني محدد والتأكد بأنّ الجميع يتحملون المسؤوليّة من حيث المشاركة ومعرفة الإجابة.

٧- توقّع أنّ بعض أعضاء المجموعة ستنتهي من العمل قبل غيرها، يتفحص المعلّم عمل المجموعة ويقوم بتوزيع بطاقات التصحيح، ويطلب من المجموعة تصحيح أيّة أخطاء، ثم يدع التلاميذ يراجعون المادة، ويتحدثون بهدوء.

٨- مناقشة صحائف الأعمال وقراءة المادة معاً، والإجابة عن الأسئلة، ويتولى أحد التلاميذ دور القارئ (قائد المجموعة)، وآخر المسجّل، وثالث الفاحص وهو الّذي يتيقن أنّ الجميع يفهمون الإجابات.

٩- يدوّن المعلّم قاعدة المهارة المدروسة على السبّورة، ثم يكتب التلاميذ هذه القاعدة على دفاترهم.

١٠- يعطي المعلّم نشاطاً مسانداً كواجب منزليّ[١].

د- التخطيط لدروس التعلّم التعاونيّ

درس في التعلّم التعاونيّ

الموضوع: الجمع التكسير   المبحث: اللّغة العربيّة

الصّف: السّادس الأساسيّ   المادة: النّحو والصّرف

الأهداف:

١- أنْ يميّز التلاميذ جمع التكسير من جمع المذكّر السالم وجمع المؤنّث السّالم.

٢- أنْ يكتب التلاميذ جمع التكسير مع إجراء التغيير الملائم للكلمة.

إجراءات التنفيذ:

١- يقسّم المعلّم التلاميذ إلى مجموعات متجانسة، كلّ منها مؤلف من ثمانية أشخاص، تتضمن المجموعة أربعة مستويات هي: المتفوّق، الجيّد، المتوسّط، الضّعيف.

(١) Slavin Robert E, Cooperative learning theory: Research and Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, ١٩٩٠, p.p. ٧٢

٢- يطلب المعلّم من التلاميذ ترتيب المقاعد بحيث يستطيع أعضاء الفريق مواجهة بعضهم بعضاً (كلّ عضو في الفريق يرى ويسمع الآخر بسهولة).

٣- يعيّن المعلّم أدوار التلاميذ (القارئ، المشجّع، الملاحظ، المسجّل، قائد المجموعة).

أ. قائد المجموعة: هو الّذي يقوم بتوزيع الأدوار على التّلاميذ.

ب. القارئ: هو الّذي يقوم بقراءة النّص والأسئلة المكتوبة على التّلاميذ.

ج. المشجّع: هو الّذي يثير الدّافعيّة بين التّلاميذ ويشجّعهم على المبادرة.

د. الملاحظ: هو الّذي يلاحظ السّلوكيّات الاجتماعيّة والتّربويّة ويرصدها.

ه. المسجّل: هو الّذي يدوّن المعلومات والإجابات الّتي تتّفق عليها المجموعة.

٤- توضيح المعلومات الجديدة للمهارة الّتي يراد تدريسها ضمن الحصّة الدرسيّة خلال فترة زمنيّة محددة.

٥- تُوزع صحائف الأعمال على التلاميذ، ويُطلب إليهم أنْ يقوموا بحلّها تعاونيّاً وبشكل جماعيّ، خلال فترة زمنيّة محددة تتلاءم مع وقت الحصة.

٦- يتجوّل المعلّم بين التلاميذ من أجل تفحّص كتاباتهم وإرشادهم.

٧- يوزّع المعلّم بطاقات التصحيح الّتي تحمل الإجابة الصحيحة ليقوم التلاميذ بتصحيح الأخطاء الّتي وقعوا بها بشكل جماعيّ، وتدوين الإجابة الصحيحة على البطاقة.

٨- مناقشة صحائف الأعمال وذلك من خلال قراءة السؤال الأوّل الّذي تقوم به المجموعة الأولى، ويختار المعلّم من يجيب على السؤال من باقي المجموعات، وهكذا مع باقي الأسئلة. وحبذا لو قام كل واحدٍ من التلاميذ الّذين يشكلون المجموعة بالإجابة على السؤال المطروح بعد الاتفاق كمجموعة واحدة على الإجابة.

٩- يدوّن المعلّم القاعدة الّتي تخص المهارة الّتي يراد تدريسها على السبّورة.

١٠- يعطي المعلّم التّلاميذ نشاطاً مسانداً كواجب بيتي.

١١- يقوم المعلّم بدور المشجع ويعزز التلاميذ باستمرار ثم يطلب منهم تشجيع بعضهم بعضاً(١).

المراقبة والمعالجة.

في دروس التعلّم التعاونيّ، تظهر حاجة المعلّم إلى تطوير خطّة من أجل جمع المعلومات عن كيفيّة تعلّم التلاميذ بعضهم من بعض، لأن التلاميذ بحاجة إلى معرفة ذلك، ثم يخبرهم بأنّه سيلاحظ الممارسات الاجتماعيّة الّتي يقوم بها أعضاء كل مجموعة(٢).

---

(١) Johnson, D.W. etal: **Cricles of learning: cooperation in the classroom** Minnesota, ١٩٨٦, p.p. ٨٨.

(٢) Educational leadership: **Cooperative learning**, volume ٤٧, No. ٤ Dec. ١٩٨٩/١٩٩٠ Jan. ١٩٩٠. P. ٥٦.

تعلّم المهارات التعاونيّة.

يتوقف نجاح المعلّم في تعليم المهارات التعاونيّة لتلاميذه على توفير بيئة تعاونيّة في التعلّم الصفيّ، تتمّ بالتدريج من خلال استخدام نشاطات تشكّل بدايات للتعلّم التعاونيّ، ويرى التربويّون ضرورة تعليم المهارات الاجتماعيّة مباشرة للتلاميذ. *ثمّة عدد كبير من هذه المهارات ومنها:*

مهارة الجلوس وجهاً لوجه، ومهارة الحديث بصوت هادئ ومسموع، ومهارة اقتسام المواد التعليميّة، ومهارة الإصغاء، ومهارة مشاركة الأفكار، ومهارة مشاركة الآخرين، والتناوب في الدور، وتشجيع المشاركة، والتفحص من أجل الفهم، والسؤال من أجل الاستفهام، ونقد الأفكار أو المشكلات لا الأشخاص، والتلخيص، واحترام المشاعر، والمحاسبة الفرديّة(١).

دور المعلّم في التعلّم التعاونيّ.

لا يمكننا الافتراض أنّ التلاميذ يعرفون كيف يعملون معاً، وأنّهم سيدركون تلقائيّاً فوائد العمل معاً، ولذلك فالمهم عند البدء بأي برنامج جديد، التذكّر أنّ من الصّعب تغيير المعلّم والتلاميذ.

ومن الجدير ب الذّكر أنّه ليس هناك ما يستدعي أنْ تقوم مجموعات التعلّم التعاونيّ بالعمل على مهمات طويلة ومعقّدة، فكثيراً ما تجد هذه المجموعات

---

(١) Broward county. Public School, **Cooperative learning**: A recipe for Success, Florida, ١٩٩١, p.p. ٧٣.

صعوبة في نجاحها، لأنّ المهام الأوليّة الّتي نضطلّع بها تكـون معقّـدة للغايـة، ولذا يتوقّع من المعلّم عند البدء في تكوين مجموعـات تعاونيّـة أنْ يختـار المهـام التعليميّة السهلة، وأنْ يستعمل أساليب متنوّعة.

إنّ الكيفيّة الّتي يختارها المعلّم لتقديم التعلّم التعـاونيّ أمـر في غايـة الأهميّـة، وفيما يلي بعض المؤشرات الهادية:

١- ناقش التلاميذ في موضوع التعاون وأهميّة العمل في مجموعات.

٢- حدّد بوضوح أهداف الدروس ومدّتها، وما يتوقّع تحقيقه منها.

٣- اتخذ قراراً حول كيفيّة توزيع التلاميذ في مجموعات.

٤- اشرح بوضوح المهمّة الّتي تكلّف بها المجموعـة، وتأكّـد أنْ تكـون المهمّـة تعاونيّة تقوم على المحاسبة الفرديّة.

٥- اختر المهمّة الأكاديميّة السهلة.

٦- راقب أداء التلاميذ في المجموعة، وقدّم المساعدة حيثما تظهـر الحاجـة إلى ذلك.

٧- قوّم إنجاز التلاميذ، وساعدهم على تقويم مدى تشارك بعضهم مع بعض.

٨- حدّد معايير التقويم الّتي يجب استخدامها(١).

---

(١) Educational leadership, **Cooperative learning**, Volume 47, No. 4 Dec, 1989/1990 Jan. 1990. P. 56.

دور الوالدين في التعلّم التعاونيّ.

يُعد دعم الوالدين جزءاً مهماً في أيّ برنامج ناجح، ولهذا لا بدّ من إعلامها بأساليب التعلّم التعاونيّ الّتي يتم تطبيقها، وعليه أن يشجّع التلاميذ على التحدّث مع والديهم عن النواتج الإيجابيّة للتعلّم التعاونيّ، واطلب إليهم أنْ يكتشفوا الحاجة إلى العمل معاً(١).

فوائد التعلّم التعاونيّ.

١- يحقّق تحصيلاً أعلى ويزيد الاحتفاظ بالتعلّم.

٢- يزيد من استخدام مهارات التفكير الناقد.

٣- ينمّي اتجاهات وعلاقات أكثر إيجابيّة مع الزملاء، بغض النظر عن الطبقة الاجتماعيّة، والجنس، والقدرة، والعِرق.

٤- يقلّل من السلوك المعطّل للتعلّم، ويزيد من الوقت المصروف على المهمّة التعليميّة.

٥- ينمّي اتجاهات أكثر إيجابيّة نحو المدرسة والمعلّمين، ومديري المدارس والتلاميذ.

---

(١) Malmath-Thomas, A. <u>Classroom Interaction</u>, Oxford University press, 1987.

٦- يزيد من مهارات المشاركة والمهارات الاجتماعيّة اللازمة للعمل الفعّال مع الآخرين(١).

كيف تبني الثقة في المجموعة؟

إنّ الثقة عنصر أساسيّ في أيّة بيئة ناجحة للتعلّم التعاونيّ، فإذا لم يكن تلاميذك يعملون معاً بشكل جيّد فقدم نشاطات لبناء الثقة، إنّ التلاميذ الّذين يعرف بعضهم بعضاً، وتجمعهم أشياء مشتركة، يثق بعضهم ببعض، ويعملون معاً بشكل أفضل، وفيما يلي بعض المقترحات لنشاطات بناء الثّقة.

١- المقابلة الصامتة. مثل: فهم الأدوار، وأدائها بالإشارة المفهومة بين الأعضاء بحيث تكون ذات دلالات.

٢- روح الفريق. مثل: العمل الجماعي المشترك فالواحد للكل، والكل لواحد.

٣- أحجية الكلمات المتقاطعة. مثل: كلمة من ستة أحرف تجمع بين المال والتراب، وتتاح الفرصة للإجابة بشكل جماعي.

الجمل المفتوحة النهاية(٢). مثل:

١- أكون سعيداً عندما ....

---

(١) فريق جماعة التطوير التربوي العالمي، دليل المهارات الأساسيّة لتدريب المعلّمين، عمان، الأردن، ١٩٩٣، ص ١٠٧.

(٢) Read, A. and V.E. Bergman, **In the classroom: An Interoduction to Education** the Such kin Publishing Group, Inc. 1992, p.p 318-319.

٢- أتمنى لو أنّ المعلّمين ....

٣- أشعر اليوم ....

٤- إنّ متعتي هي ....

٥- مهارات اجتماعيّة ضروريّة للتعامل معها في أثناء العمل الجماعيّ.

استعمال الاسم الأول عند مخاطبة أعضاء المجموعة (إلاّ إذا تشابهت الأسماء الأولى)، واستعمال كلمات اجتماعيّة ذات تأثير قيمي على التّلاميذ (أرجو منك، من فضلك)، والإصغاء للآخرين بعناية، والطلب إلى كل عضو أنْ يشارك وأنْ يساعد، وعلى المعلم أن يقبل الأخطاء ويطلب المساعدة من أعضاء المجموعة إذا دعت الحاجة[1].

هـ- المحتويات التعليميّة

يتكوّن محتوى البرنامج من ستين نشاطاً تعليمياً/ تعلّمياً، تغطي في مجملها عشر قضايا إملائيّة متنوعة، وعشر قضايا نحويّة وصرفيّة، مقررة في منهاج اللّغة العربيّة في كلٍّ من الصّف (السّابع، الثّامن، التّاسع).

وكشفت نتائج الدراسة التشخيصيّة الّتي قمنا بها، سواءً بالاختبار التشخيصيّ أو الاطّلاع على دفاتر التلاميذ في الصّفوف المشمولة بالدّراسة، عن

(١) فريق جماعة التطوير التربوي العالمي، دليل المهارات الأساسيّة لتدريب المعلّمين، ص ١٤٩.

وجود ضعف حاد في أداء التلاميذ في الصّف السّابع الأساسيّ في كتابة بعض القضايا الإملائيّة، وهي مرتّبة حسب شيوع الأخطاء وكثرتها كما يلي:

- كتابة إنْ شاء الله، إنْشاء، كأنّ، لئِنّ، لأَنّ، لئلاّ.
- كتابة الظروف، حين، وقت، ساعة، عند، إضافتها إلى (إذ) حينئذٍ.
- حرف الشرط (إن) المدغم بـ ما: إمّا، وألف التفريق.
- الأسماء الموصولة، وتثنية الهمزة المتطرّفة، والهمزة المتوسّطة.
- كتابة مِئَة، الألف اللّيّنة، حرف الفاء المتّصل بلام الأمر.

وتتركّز الأخطاء الكتابيّة في النّحو والصّرف للصّف السّابع على الموضوعات التّالية: الفعل اللازم والمتعدّي، الفعل المبني للمعلوم والفعل المبني للمجهول، الإضافة، الفعل الصحيح والفعل المعتل، الفعل المضارع المجزوم، الأفعال الخمسة، نواصب الفعل المضارع، أسماء الاستفهام، إنّ وأخواتها، الجملة الفعليّة.

وتتركّز الأخطاء الشائعة لدى تلاميذ الصّف الثّامن الأساسيّ في القضايا الإملائيّة على: التّضعيف، رسم الهمزة المتوسّطة، ألف التفريق، إبدال حروف المد بحروف قِصار، الحروف الّتي تنطق ولا تكتب، همزة القطع وهمزة الوصل، رسم الهمزة المتطرّفة، التّاء المربوطة والتّاء المبسوطة، الألف اللّيّنة، الحروف المتقاربة في المخرج.

وتتركّز الأخطاء الشائعة لدى الفئة المستهدفة من تلاميذ الصّف الثّامن الأساسيّ في القضايا النّحويّة والصّرفيّة على: الجملة الفعليّة، الفاعل، نائب الفاعل، المفعول به، أحرف الجر واستخدامها، الضمائر، اللاّزم والمتعدّي، الاستفهام بـ[هل والهمزة]، نصب الفعل المضارع وجزمه، المعرفة والنّكرة، الجملة الاسميّة [المبتدأ والخبر]، المفرد، المثنّى والجمع، المذكّر والمؤنّث.

وتتركّز الأخطاء الشائعة لدى تلاميذ الصّف التّاسع الأساسيّ في القضايا الإملائيّة على: كتابة الهمزة وسط الكلمة، همزة الوصل والقطع، الواو بأنواعها، كتابة ابن وابنة، علامات الترقيم، كتابة الهمزة آخر الكلمة، ألف التفريق، أساليب التعجّب [بِئْسَ، حَبّذا، نِعْمَ]، الحروف المتقاربة في المخرج.

وتتركّز الأخطاء الشائعة لدى تلاميذ الصّف التّاسع الأساسيّ في القضايا النحويّة والصرفيّة على: الأفعال الّتي تنصب مفعولين، النعت، الجمع المذكّر السّالم، الجمع المؤنّث السّالم، الأسماء الخمسة، الجملة الاسميّة، صور الخبر، المقصور والممدود والمنقوص، الأفعال الخمسة وإعرابها، إسناد الفعل إلى الضمائر، الجملة الفعليّة.

وتتألف النشاطات من نصوص ومعالجات وتطبيقات تمّ اختيارها من محتويات المناهج الدراسيّة المقرّرة للتلاميذ، وقد صُممت وأُخرجت بحيث تركّز على الصّعوبة الإملائيّة المستهدفة بالمعالجة، كما تمّ بناء كلّ نشاط وفق منهجيّة محددة تقوم على التعريف نظريّاً بالقضيّة المطلوبة ومعالجتها، وإبراز الصّور الخطيّة للخطأ الشائع في ضوء نتائج الاختبار التشخيصيّ ومتابعة دفاتر التّلاميذ

الكتابيّة، ويتضمّن النشاط أيضاً الإجراءات التعليميّة المقترحة الّتي يُمكن توظيفها، إضافةً إلى التدريبات والآليات الّتي تتيح للتلاميذ فرصة تحسين أدائهم في الكتابة الإملائيّة والنّحويّة والصّرفيّة، موضع التدريب، أمّا التدريبات والنشاطات والمعالجات الإملائيّة والنّحويّة والصّرفيّة، فقد روعي أن تجيء متكاملة من خلال إعداد صحائف الأعمال وبطاقات التدريب وبطاقات التصحيح.

ويتركّز البرنامج العلاجيّ على استخدام استراتيجيّة التعلّم التعاونيّ، لذا يتطلّب من المعلّم تدريب التّلاميذ على التعاون المشترك ضمن جماعات متجانسة، يتوزّع خلالها التّلاميذ الأدوار ليكون هناك تعلّم مشترك بين الأقران.

كما روعي في إعداد صحائف الأعمال وبطاقات التدريب وبطاقات التصحيح أنْ تجيء متكاملة تغطي أثر العوامل الثلاثة المرتبطة بالأخطاء الإملائيّة الكتابيّة، وهي القدرة السمعيّة، والقدرة القرائيّة، والمعرفة بقواعد النّحو والصّرف باعتبارها عوامل متداخلة متكافئة تؤثر في أداء التلاميذ في مواقف الكتابة اليدويّة، استناداً إلى وحدة اللّغة.

كما أخذنا بالاعتبار في أثناء تصميم التدريبات والمعالجات ما يلي:

١- التّركيز على الخطأ الشائع لدى التلاميذ وتصميم التدريبات لمعالجة هذا الخطأ.

٢- التكامل والتداخل الطبيعي القائم بين مهارات الاستماع والقراءة، وقواعد اللّغة، في مواقف التعليم والاستعمال اللّغويّ.

٣- ملاءمة التدريبات وفرص التطبيق المقترحة لطبيعة الأخطاء الإملائيّة والنّحويّة والصّرفيّة للخطأ الإملائيّ والنّحويّ والصّرفيّ الكتابيّ الشائع في كلّ قضيّة من هذه القضايا.

٤- إتاحة الفرصة لممارسة عمليّة التعلّم (التعاوني) بشكل تعاونيّ جماعيّ ضمن مجموعات متجانسة.

٥- تركيز الإجراءات التدريبيّة في كلّ نشاط على قضيّة واحدة.

الوسائل التعليميّة.

استناداً إلى طبيعة القضايا الإملائيّة والنّحويّة والصّرفيّة وإلى التدريبات والنشاطات التعليميّة العلاجيّة المقترحة، تم استخدام الوسائل التعليميّة التالية:

١- شريط فيديو يحوي تصويراً لنشاط التعلّم التعاونيّ من إعدادنا.

٢- صحائف أعمال مقترحة وبطاقات التصحيح المحددة لكلّ نشاط.

٣- السبّورة، الطباشير، الشفافات.

٤- جهاز تلفاز وجهاز العارض الرأسي.

٥- الكتب المنهجيّة المقرّرة لتلاميذ الصّف السّابع والثّامن والتّاسع.

٦- أوراق وجهاز التصوير.

٧- حبر لآلة التصوير.

٨- أقلام.

٩- مصورات من دوريات ومحتويات تعليميّة.

١٠- بطاقات الكلمات والجمل والنصوص.

و- تطبيق البرنامج العلاجي

١- إعداد المعلّمين.

١. تحديد الفئة المستهدفة من المعلّمين والمعلّمات.

٢. تحديد المدارس الّتي سيطبّق فيها البرنامج العلاجيّ.

٣. تحديد الوقت الّذي يتم فيه تطبيق البرنامج العلاجيّ.

٤. الاستئذان من مدير التعليم لتدريب المعلّمين/ الفئة المستهدفة.

٥. عقد لقاء مع الفئة المستهدفة لتوزيع المادة الإثرائيّة.

٦. لقاء مع المعلّمين لمناقشة المادة الإثرائيّة.

٧. عرض برنامج تلفازي يبيّن استراتيجيّة التعلّم التعاونيّ. أعددناه ليوضّح طريقة تدريس التعلّم التعاونيّ، ويوضّح دور كلٍّ من المعلّم والتلميذ في هذه الاستراتيجيّة، وهو عبارة عن حصّة تطبق فيها استراتيجيّة التعلّم التعاونيّ.

٨. ورشة عمل لتدريب المعلّمين على كيفيّة إعداد صحائف الأعمال وبطاقات التدريب وممارسة التعلّم التعاونيّ.

٩. مشاهدة حصّة تطبيقيّة يقوم بها أحد المعلّمين.

يتم ذلك خلال شهر تشرين ثاني، ضمن برنامج محدد يوزّع على المعلّمين، ونحرص في أثناء التدريب على إثارة الدافعيّة لدى المعلّمين، وعلى تطبيق البرنامج العلاجيّ بكلّ أمانة وإخلاص مراعين الدقّة المتناهية، وذلك للوصول إلى النتائج الحقيقيّة لصدق البرنامج العلاجي الّذي سيطبّق خلال الفصل الدراسيّ الأوّل والفصل الدراسيّ الثانيّ من شهر كانون أول ٢٠٠١ إلى نهاية شهر أيار للعام الدراسيّ ٢٠٠١/ ٢٠٠٢.

٢- دور المعلّم مع التلميذ.

تم تنفيذ البرنامج التعليميّ وفق الإجراءات التعليميّة التعلّميّة التالية:

١. يقدّم المعلّم منفذ البرنامج للقضيّة الإملائيّة والنّحويّة والصّرفيّة مدار التدريب بمقدّمة مناسبة، تستهدف تهيئة التلاميذ ذهنيّاً ونفسياً لتقبل التعلّم الجديد.

٢. يقوم المعلّم بتقسيم الشعبة إلى ست مجموعات متجانسة مكوّنة من ثمانية تلاميذ والتزام مقاعد متقابلة، إضافة إلى توزيع الأدوار بين التلاميذ.

٣. يزوّد المعلّم ضمن فترة زمنيّة محددة بخلفيّة نظريّة كافية حول القضيّة الإملائيّة أو النّحويّة والصّرفيّة، حيث يبرز بإيجاز أهم القواعد ذات العلاقة، ويقدّم مزيداً من الأمثلة التوضيحيّة المتنوعة الكافية.

٤. ينفذ التلاميذ في شكل مجموعات وبصورة تعاونيّة جماعيّة موحّدة، ما هو مطلوب القيام به من صحائف الأعمال ضمن فترة زمنيّة محددة.

٥. يقوم التلاميذ بحل تدريبات مقترحة مرتبطة بالنشاطات، تتيح لهم فرصة توظيف ما لديهم من معرفة مكتسبة بقواعد النّحو والصّرف المقرّرة في تعلّم الكتابة الصحيحة للحروف والكلمات، والتثبّت من صحة الصور الخطيّة في أثناء الكتابة، والتعامل مع صحائف الأعمال.

٦. يقوم المعلّم بتوزيع بطاقات التصحيح لإطلاع التلاميذ على البدائل الصحيحة، ثمّ يقوم التلاميذ بتصحيح الأخطاء الواردة في صحائف الأعمال وبشكل تعاونيّ.

٧. يتاح للتلاميذ فرصة قراءة الأسئلة ومناقشتها من خلال حوار جماعي يديره المعلّم لتحديد الأخطاء المتكرّرة وطريقة كتابتها الصحيحة ضمن فترة زمنيّة محددة.

٨. يدوّن المعلّم القاعدة الخاصة بموضوع التدريب على السبّورة ثم يقوم التلاميذ بكتابة القاعدة على دفاترهم.

٩. الإفادة من انتقال أثر التعلّم من خلال تنفيذ نشاطات مساندة وإثرائيّة مقترحة في البرنامج، يقصد تعميق وعيهم بالقضايا الإملائيّة والنّحويّة والصّرفيّة وبأشكال الخطأ الإملائيّ والنّحويّ والصّرفيّ المحتملة.

١٠. إتاحة فرصة التكامل بين أثر عامل القدرة البصريّة/ الصّوتيّة والكتابة الإملائيّة موضع الخطأ الشائع.

زمن تنفيذ البرنامج.

١- إعداد المعلّمين خلال شهر تشرين الثاني للعام الدراسيّ ٢٠٠١.

٢- تنفيذ البرنامج لكل صف من الصّف السّابع الأساسيّ إلى التّاسع الأساسيّ من بداية شهر كانون أول للعام الدراسيّ (٢٠٠١/ ٢٠٠٢) إلى نهاية شهر أيار للعام ٢٠٠٢ بواقع عشرين حصّة صفيّة لكلّ مرحلة من مراحل التعليم وبمعدّل حصّة درسيّة لكل نشاط تعليميّ بما في ذلك التدريبات والنشاطات المساندة.

لذلك سيطبّق البرنامج العلاجيّ في عشر حصص تعالج القضايا الإملائيّة والنّحويّة والصّرفيّة الكتابيّة في كلّ صف من صفوف المرحلة المدروسة (السّابع، الثّامن، التّاسع).

أساليب التقويم وإجراءاته.

للتحقّق من فاعليّة التدريس، ومدى بلوغ التّلاميذ أهداف البرنامج العلاجيّ القائم على تطبيق استراتيجيّة التعلّم التعاونيّ، تمّ استخدام الأساليب التقويميّة التالية:

١- **التقويم التمهيدي.**

قمنا بدايةً بالتحقّق من استعداد التلاميذ لتعلّم النشاط التعليميّ العلاجيّ المحدد، والتأكد من توافر التعلّم القبلي للقضيّة الإملائيّة أو النّحويّة والصّرفيّة الكتابيّة موضع المعالجة، وذلك بمراجعة التلاميذ في ما تعلّموه من قواعد إملائيّة ذات علاقة بموضوع الدراسة.

اختبار التلاميذ باختبارين أحدهما تحصيليّ يتم في نهاية العام الدراسيّ ٢٠٠٠/ ٢٠٠١، وإعادة الاختبار نفسه على نفس الفئة المستهدفة من التلاميذ باختبار تشخيصيّ للعام الدراسيّ ٢٠٠١/ ٢٠٠٢ لتحديد مواطن الأخطاء الشائعة.

٢- التقويم التكوينيّ.

لجأنا إلى توظيف الإجراءات والأدوات الّتي تمكّن التلاميذ من تنمية مهاراتهم في كتابة الشّواهد ذات الصّلة بالقضايا الإملائيّة والنّحويّة والصّرفيّة الّتي يشيع فيها الخطأ موضع المعالجة، وذلك من خلال قيام التلاميذ بتنفيذ النشاطات والتدريبات وعمل التطبيقات المقترحة، ومتابعة المعلّم للتلاميذ في أثناء تطبيق البرنامج العلاجيّ وطرح الأسئلة عقب كلّ نشاط يُقَدّم للتلاميذ خلال الحصّة الدرسيّة، وعندما يقوم المعلّم بمراقبة التلاميذ والتجوال بينهم وإرشادهم يقوم بطرح أسئلة مختلفة على المجموعات.

٣- التقويم الختاميّ.

قمنا بإعادة تطبيق الاختبار القبلي (التشخيصيّ) بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج، ومقارنة نتائج الاختبارين، وذلك لمعرفة مدى التحسّن في أداء التلاميذ في الكتابة الإملائيّة والنّحويّة والصّرفيّة. وذلك بعد تطبيق استراتيجيّة التعلّم التعاونيّ على الصّفوف الثلاثة الأساسيّة العليا.

صدق البرنامج.

للتأكد من صدق البرنامج التعليميّ في قدرته على تحسين أداء المجموعة التجريبيّة في رسم الشواهد، والأمثلة المرتبطة بقضايا الإملاء والنّحو والصّرف،

قمنا بعرض البرنامج في صورته الأوليّة على هيئة من المحكّمين[1] من ذوي الاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج والتدريس بكليّات التربية الخاصّة بوكالة الغوث، ومن الخبراء في مركز التطوير التربويّ التّابع لوكالة الغوث، ومن مشرفي اللّغة العربيّة في مدينة عمّان، وطلب إليهم دراسة البرنامج العلاجيّ، وإبداء الرأي في مدى شموليّة عناصره الأساسيّة وتكاملها، وكذلك تقويم صلاحيّة النشاطات والتدريبات المقترحة، وارتباطها بكل قضيّة من القضايا الإملائيّة والنّحويّة والصّرفيّة الّتي كشفت الدراسة المسحيّة على أنّها موضع خطأ شائع.

كما طلبنا من هيئة التحكيم تقديم اقتراحاتهم بالحذف أو الإضافة أو التعديل، حيث قمنا بدراسة هذه الملاحظات وأجراء التعديلات اللاّزمة. فتبيّن لنا أن البرنامج يحتاج إلى جملة من التعديلات بحسب ملاحظاتهم الواردة على البرنامج. فالتزمنا بما جاء فيها من اقتراحات بالحذف والإضافة والتعديل بخاصّة بالسّلامة اللّغويّة.

ز- نماذج من النّشاط (البرنامج العلاجيّ المقترح)

قمنا بإعداد ستّين صحيفة عمل، فضلاً عن العدد نفسه من بطاقات التصحيح بالتعاون مع الفئة المستهدفة، وقمنا بإعداد ستّين نشاطاً يتضمّن

---

(١) هيئة المحكمين: مجموعة من ذوي الاختصاص، عُرض عليهم البرنامج العلاجيّ لإبداء الرأي. وهم: د. عمر صابر، د. عمر غباين، د. يوسف مناصرة، د. ماجد حرب، د. طه العيسة. ويعملون في مركز التطوير التّربوي التّابع لوكالة الغوث وفي كليّة تدريب عمّان.

الحديث عن الخلفيّة النظريّة للنّشاط، والصّورة الشائعة للخطأ، والأهداف الخاصّة بالنّشاط، وإجراءات التعليم والتعلّم للنّشاط.

واشتمل البرنامج على نماذج مختلفة تضمّ نموذج النّشاط وصحيفة عمل وبطاقة تصحيح في القضايا الإملائيّة والنحويّة والصّرفيّة الكتابيّة للصّفوف المرحلة المدروسة(١).

نشاط رقم (٣) / الفعل المبنيّ للمعلوم والفعل المبنيّ للمجهول

الخلفيّة النظريّة:

الجملة الفعليّة: هي الّتي تبدأ بفعل ويليه فاعل تقدّمه فعل معلوم، وهو يدلّ على فاعل الفعل، وتكون علامة رفعه الضمّة مفرداً، والألف مثنى، والواو جمعاً، ويكون الفاعل اسماً ظاهراً، أو ضميراً بارزاً، أو اسماً موصولاً أو اسم الإشارة.

والفعل المبني للمجهول: هو الفعل الّذي يضمُّ أوّله ويُكسر ما قبل آخره في الزمن الماضي، ويبنى مضارعه بضم أوله وفت ما قبل آخره ويكون فاعله مجهولاً.

الصّورة الشّائعة الخطأ:

- الخلط في الحركات الإعرابيّة للفعل المبنيّ للمجهول.

---

(١) نماذج تدريبات تُطبّق خلال البرنامج العلاجيّ من إعدادنا، صفحة ٢٥٠-٤٣٠.

- يثنّي بعض التلاميذ فعل الفاعل في حالة المثنّى، ويجمع بعض التلاميذ فعل الفاعل في حالة الجمع.
- اعتماد الترتيب في تعيين الفاعل والمفعول به دون معرفة التقديم والتأخير.

الأهداف الخاصة:

١- أنْ يكتبَ التلاميذ الفعل المبنيّ للمجهول في صيغتي الفعل الماضي والفعل المضارع مع الضبط التّام.

٢- أنْ يميّز التلاميذ الفعل المبنيّ للمعلوم من الفعل المبنيّ للمجهول.

إجراءات التعليم والتعلّم:

١- يقسّم المعلّم التلاميذ إلى ست مجموعات متجانسة.

٢- يوضّح المعلّم للتلاميذ مفهوم الجملة الفعليّة، ومفهوم الفعل المبنيّ للمعلوم والفعل المبنيّ للمجهول، ثم يوضّح لهم كيفيّة كتابة الفعل المبنيّ للمجهول في الماضي المضارع.

٣- يوزّع المعلّم صحائف الأعمال على التلاميذ، ليقوموا بحلّ التمارين ضمن فترة زمنيّة محددة وبشكل تعاونيّ وجماعيّ.

٤- يوزّع المعلّم بطاقات التصحيح، ليقارن التلاميذ ما كتبوه مع بطاقة التصحيح.

٥- يناقش المعلّم الأخطاء المتكررة لدى التلاميذ.

٦- يدوّن المعلّم القاعدة على السّبورة.

٧- يعطي المعلّم نشاطاً مسانداً.

صحيفة عمل رقم (٣)

الصّف: السّابع الأساسيّ المبحث: اللّغة العربيّة

الموضوع: الفعل المبنيّ للمعلوم والفعل المبنيّ للمجهول المادة: النّحو والصّرف

الأهداف:

١- أنْ يكتب التلاميذ الفعل المبنيّ للمجهول في صيغتي الفعل الماضي والفعل المضارع مع ضبط الحركة الإعرابيّة.

٢- أنْ يميّز التلاميذ بين الفعل المبنيّ للمعلوم والفعل المبنيّ للمجهول.

نشاط رقم " ١ " حوّل الأفعال الّتي في الجمل التّالية إلى أفعال مبنيّة للمجهول مع بقاء كل فعل في جملة.

١- شَرِبَ الولدُ اللبنَ.

٢- يدخرُ المقتصدُ المالَ.

٣- يجمعُ الأولادُ القطنَ.

٤- أطعمَتْ الفتاةُ الشاةَ.

نشاط رقم " ٢ " استخدم كلّ فعلٍ من الأفعال الآتية في جملة مفيدة من إنشائك.

١- حَرَثَ ٣- يسألُ

٢- حَفِظَ ٤- يُشَاهِدُ

نشاط رقم " ٣ " استخدم كلّ فعل من الأفعال الآتية في جملة مفيدة من إنشائك.

١- يُستعملُ ٣- نُظّمتْ

٢- يُحترمُ ٤- ضُرِبَ

نشاط رقم " ٤ " عيّن الخطأ في الجمل التّالية وصححه.

١- أخلصا المعلمان.

٢- قدموا المسافرون.

٣- أخلصن الطالبات.

نشاط مساند: اكتب خمس جمل فيها فعل مضارع مبنيّ للمجهول.

بطاقة تصحيح رقم (   )

الصّف: السّابع الأساسيّ المبحث: اللّغة العربيّة

الموضوع: الفعل المبنيّ للمعلوم والفعل المبنيّ للمجهول المادة: النّحو والصّرف

نشاط رقم " ١ "

١- شُرِبَ اللبنُ.

٢- يُدَخَرُ المالُ.

٣- يُجْمَعُ القطنُ.

٤- أُطْعِمَتْ الشاةُ.

نشاط رقم " ٢ "

١- حَرَثَ الفلاحُ الأرضَ.

٢- يَسأَلُ المحتاجُ الصدقةَ.

٣- حَفِظَ التلاميذُ القصيدةَ.

٤- يُشاهِدُ القاضي المتهمَ.

نشاط رقم " ٣ "

١- يُستعْمَلُ الدواءُ.

٢- نُظّمَتْ الأبياتُ.

٣- يُحتَرَمُ الأديبُ.

٤- ضُرِبَ الظالمُ.

نشاط رقم " ٤ "

١- أَخلص المعلمان.

٢- قَدِمَ المسافرون.

٣- أَخلصتْ الطالباتُ.

نشاط رقم (٣) علامات التّرقيم

الخلفيّة النظريّة

هي وضع رموز اصطلاحيّة معيّنة بين الجمل أو الكلمات لتساعد القارئ على فهم ما يقرأ، والكاتب على إيصال ما يريد من معنى. الترقيم متصل بالإملاء اتصالاً وثيقاً، ومن هنا تبرز أهميّته، وعلاماته هي: الفاصلة وتأتي بعد لفظ المنادى، وبعد أقسام الشيء، وبين الجمل القصيرة المشكلة لجملة طويلة، وبين البدل والمبدل منه وبين الشرط وجوابه.

الفاصلة المنقوطة توضع بين الجمل الطويلة، وبين جملتين الثانية سبب الأولى. والنقطة في نهاية كل جملة تامة المعنى، أو الفقرة، أو البحث، أو المقطع[1].

النقطتان توضعان بعد القول، وعند إعراب الجمل، وقبل الأمثلة. الشرطة: توضع بين العدد والمعدود وبين ركني الجملة. علامة الاستفهام: توضع في نهاية الجملة الاستفهاميّة: وعلامة التعجّب: توضع في نهاية الجملة التعجبيّة. وعلامة التنصيص تشير إلى نقل الكلام بنصه. القوسان أو شرطتان: نضعهما عندما لا تكون الجملة من أركان الكلام، القوسان المركنان تبيان الزيادة الّتي أدخلها الكاتب على النص المقْتَبس فقط[2].

الصورة الشائعة لخطأ: عدم مقدرة غالبيّة التلاميذ على التعامل الصحيح مع علامات الترقيم.

---

(١) عبد الرحيم الجوهري، النبراس، ص ١٢١.

(٢) م. ن.، ص ١٢١.

الهدف الخاص: أنْ يضع التلاميذ علامة الترقيم المناسبة في مكانها المناسب.

إجراءات التعليم والتعلّم.

١- يقسّم المعلّم تلاميذه إلى ست مجموعات متجانسة.

٢- يوضّح المعلّم لتلاميذه أهميّة علامات الترقيم، وضرورة وضعها في النص العربيّ الكتابيّ، ثم يقوم بشرح العلامات.

٣- يوزّع المعلّم صحائف الأعمال، ليقوم التلاميذ بحلّها جماعيّاً وبشكل تعاونيّ ضمن زمن محدد.

٤- يوزّع المعلّم بطاقات التصحيح على التلاميذ، ليقارنوا بين الإجابات.

٥- يناقش المعلّم أهم القضايا في الدرس.

٦- يدوّن المعلّم القاعدة على السبّورة ليكتبها التلاميذ.

٧- يعطي المعلّم نشاطاً مسانداً.

صحيفة عمل رقم (٣)

الصّف: التّاسع الأساسيّ المبحث: اللّغة العربيّة

الموضوع: علامات الترقيم المادة: الإملاء

الهدف:

أنْ يضع التلاميذ علامات الترقيم في مكانها المناسب بشكل صحيح.

نشاط رقم " ١ " ضع علامات الترقيم المناسبة للنص التالي:

قال معاوية يوماً وعنده الضحّاك بن قيس وعمرو بن العاص وسعيد بن العاص ما أعجب الأشياء قال الضحّاك فقر العاقل وغنى الجاهل وقال عمرو محضر قرين السوءِ مجلس الأصدقاء وقال سعيد أَخْذُ المرءِ حقَّ أخيه ظلماً فقال معاوية ما أعجب ما ذهبتم إليه فأنتم نعم الأهل والعشيرة يا أصحاب الرأي

نشاط رقم " ٢ " يوجد في النص خمس علامات ترقيم غير صحيحة. استخرجها وقم بتصحيحها.

دخلَ كُثيّر عزة على عبد الملك بن مروان، فقال الملك: أَأَنت كُثيّر عزة؟ قال: نعم، قال: أنْ تسمع بالمُعيديّ خيْر من أن تراه. فقال كُثيّر: يا أمير المؤمنين! كلٌّ عند محله رحب الفناء. شامخ البناء، عالي السناء، ثم أنشد أبياتاً جميلةً. فقال عبد الملك: – وقد أعجبته شاعرية كُثيّر – لله دره، والله إني لأظنه كوصفه نفسه، فأكرم به، ونعمَ الشاعر كثير،

نشاط رقم " ٣ "

١- أكتب جملة فيها تعجّب واضبطها؟

٢- أكتب جملة فيها شرطتان؟

٣- أكتب جملة فيها سؤال؟

٤- أكتب جملة فيها علامة التّنصيص؟

نشاط مساند: عرّف بنفسك في سبعة أسطر مستخدماً علامات الترقيم الملائمة.

بطاقات التصحيح رقم (٣)

الصّف: التّاسع الأساسيّ — المبحث: اللّغة العربيّة

الموضوع: علامات الترقيم — المادة: الإملاء

الهدف:

أنْ يضع التلاميذ علامات الترقيم في مكانها المناسب بشكل صحيح.

نشاط رقم " ١ "

قال معاوية، يوماً، وعنده الضحّاك بن قيس، وعمرو بن العاص، وسعيد بن العاص: "ما أعجبُ الأشياءَ"؟ قال الضحّاك: "فقر العاقل، وغنى الجاهل". وقال عمرو: "محضر قرين السوء مجلس الأصدقاء". وقال سعيد: "أخذ المرء حق أخيه ظلماً". فقال معاوية: "ما أعْجَبَ ما ذهبتم إليه! فأنتم نعم الأهل والعشيرة، يا أصحاب الرأي".

نشاط رقم " ٢ "

دخلَ كُثيّر عزة على عبد الملك بن مروان، فقال الملك: "أأنت كُثيّر عزة"؟ قال: "نعم". قال: "أنْ تسمع بالمعيديّ خيرٌ من أن تراه". فقال كُثيّر: "يا أمير المؤمنين، كلٌّ عند محله رحب الفناء، شامخ البناء، عالي السناء"، ثم أنشد أبياتاً جميلةً. فقال عبد الملك: - وقد أعجبته شاعرية كُثيّر – لله دره! والله إني لأظنه كوصفه نفسه؛ فأكرم به! ونعمَ الشاعر كثير!

نشاط رقم " ٣ "

١- ما ألطف نسيم الجبل!

٢- وعمّان – حماها الله عرين العروبة – أحبها كثيراً.

٣- ماذا تحبُّ أنْ تكون؟

٤- قال رسول الله: - صلى الله عليه وسلم – "إنّ من البيان لسحراً".

الفصل الثّاني

عرض النّتائج والتّوصيات

تمهيد

سعت هذه الدّراسة إلى تحقيق التّعلّم ذي المعنى عند التّلاميذ وإبعادهم عن التعلّم التقليديّ، فقدّمت استراتيجيّة التعلّم التّعاونيّ كأسلوب مقترح لمعالجة الأخطاء الّتي يقع بها تلاميذ المرحلة المدروسة، وهدفت، بشكل رئيسي، إلى استقصاء أثر برنامج علاجيّ في معالجة الأخطاء الإملائيّة والنحويّة والصّرفيّة الكتابيّة الشّائعة.

أفردنا فصلاً كاملاً لمناقشة النّتائج وتفسيرها، واقترحنا جملةً من التّوصيات لتفتح آفاقاً جديدة لمن يتعرّض لمثل هذه الدّراسات.

ونأمل أنْ تحمل هذه الدّراسة المتواضعة في طيّاتها الجديد، الّذي يسهم في تطوير العمليّة التربويّة القائمة في الأردن بعامّة، وفي وكالة الغوث بخاصّة، وهذا ما سيكشفه هذا الفصل بإذن الله.

أ- عرض النتائج

سنقوم في أثناء عرض النّتائج بذكر فائدة الأعمال الّتي قمنا بها ومدى تحققها، والتّركيز على القيم الإيجابيّة والتغييرات الّتي طرأت بعد تنفيذ الإجراءات

العمليّة على مجموعة التّلاميذ الخاضعين للبرنامج التعليميّ، فضلاً عن الإجابة على أسئلة الدّراسة الّتي ذُكرت في مقدّمة الدّراسة.

وسنتعرض لمجمل الإجراءات، ثمّ نناقشها لبيان ما تحمله من نتائج وهي:

١- اختيار مجتمع الدّراسة.

٢- رصد نتائج التلاميذ في العمليّة التشخيصيّة وبعد تطبيق البرنامج العلاجيّ.

٣- تحديد الأخطاء الشائعة وتصنيفها.

٤- اتباع منهجيّة التكامل بين مهارات اللّغة العربيّة.

٥- توضيح العلاقات المتداخلة بين مهارات اللّغة العربيّة.

٦- إلقاء الضّوء على المناهج وطريقة عرضها وبيان الأسس الّتي تقوم عليها المناهج المتطوّرة.

٧- تقديم دراسة شاملة لواقع التّعليم وطرائق التّعليم في الأردن بعامّة ووكالة الغوث بخاصّة.

٨- التركيز على إعداد المعلّم الجيّد.

٩- تدريب فئة من العاملين على استراتيجيّة التعلّم التعاونيّ.

١٠- تطبيق برنامج تعليميّ مقترح قائم على تنفيذ استراتيجيّة التعلّم التعاونيّ.

١- اختيار مجتمع الدّراسة.

تقوم الأسس الّتي تم بموجبها اختيار مجتمع الدّراسة على قدرات التلميذ وقابليّته للعمليّة التعليميّة، ولأنّ الغاية من هذه الدّراسة تتجه نحو تنمية شخصيّة الفرد وتحقيق مصالحه لإعداده للحياة. تمّ اختيار هذه الفئة المستهدفة من مدارس وكالة الغوث الدوليّة، منطقة جنوب عمّان التعليميّة وتحديد صفوف الفئة المستهدفة (السّابع، الثّامن، التّاسع) المرحلة الأساسيّة العليا.

كما أنّ نظرة المجتمع نحو تعليم البنات أصبحت متطوّرة، حيث تساوت الفرص التعليميّة بين الذكور والإناث.

تحديد الفئة الّتي سوف تخضع لعمليّة تطبيق البرنامج العلاجيّ المقترح بـ (١٢٠٠) تلميذٍ وتلميذةٍ وهم موزّعون على عشر مدارس. والاستغناء عن بعض التلاميذ الّذين يعانون من ضعف شديد وخاصّة في الصفّين الثّامن، والتّاسع لهذا اقتصرت الدّراسة على عيّنة من تلامذة المرحلة الأساسيّة العليا في مدارس وكالة الغوث الدوليّة في مدينة عمّان للعام الدّراسيّ (٢٠٠٠/ ٢٠٠١ - ٢٠٠١/ ٢٠٠٢). حيث يخضعون لنظام موحد من الإشراف والمتابعة، ويجري التعلّم فيها وفق ظروف تعليميّة وبيئيّة وثقافيّة واجتماعيّة وأسريّة متقاربة.

تقسيم المجموعتين إلى المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضّابطة وفق أسس موحدة وواضحة فكلتاهما لهما الظروف نفسها.

قمنا بجمع المعلومات من خلال جوانب ثلاثة (النظريّ، الميدانيّ، والتحليليّ). وبمسح شامل لموضوعات المناهج في الأردن وبعض الدول العربيّة، ودرسنا واقع التعليم في الأردن وفي وكالة الغوث الدوليّة، وعقدنا عدّة لقاءات مع المعلّمين الّذين سيشاركون في تطبيق البرنامج العلاجيّ حيث تمّ توضيح الفكرة العامّة لهم.

واجهتنا بعض العراقيل في أثناء تطبيق البرنامج منها الاستئذان في تطبيق البرنامج والتقاء المعلّمين، حيث طُلب منّا أنْ نلتقي المعلّمين خارج دوامهم في بعض اللقاءات، وهذا بحد ذاته يشكل صعوبة كبرى للمعلّم. فوضعنا خطة مبرمجة متعاونين مع لجنة المعلّمين لتجاوز هذه العقبة وذلك خلال فترات الاستراحة وفي الحصة الأخيرة أحياناً لكن دافعيّة بعض المعلّمين المبادرين كانت تساهم في تذليل مثل هذه العراقيل.

بعضُ الأهالي في أثناء المقابلات لم يقدّموا المعلومة الصادقة خشية أمرٍ ما، وأكثر ما كان يزعجنا خوف المسؤولين من اتخاذ قرار ما، فيعوق عملنا وعمل المعلّم، فتكون مراسلات بين هذا المسؤول ومن هو أعلى منه درجة، تستغرق وقتاً طويلاً ربما يزيد عن شهر أو شهرين.

فتوصلنا إلى أنّ الصبر على الآخرين، واليقين الّذي ربما وهبني الله إياهما جعلاني أسير ضمن خطوات مدروسة، لذلك تم تطبيق الاختبار التحصيليّ الأول في نهاية العام الدراسيّ بموعده وتم تطبيق الاختبار التشخيصيّ الثاني أيضاً بموعده مع توفير كلّ السُّبل المساعدة لإنجاح الاختبار. لذا سعينا لإنجاح

الفكرة الرئيسة في البرنامج العلاجيّ القائم على تقديم استراتيجيّة جديدة في العمليّة التعليميّة، كما حصلت على تغذية راجعة من قبل التلاميذ بعد تطبيق البرنامج، وهم مجتمع الدّراسة حيث وصلنا إلى نتيجة مرضية، ولاحظنا إقبال من التلاميذ لتطبيق مثل هذه الاستراتيجيّات.

وتوصّلنا إلى أنّ التّلاميذ يسهمون بفاعليّة إذا ما وُفرت لهم سبل التعليم الجيد. وأنّ الاندماج العاطفي من أهم القيم الإيجابيّة الّتي تحقّقت في أثناء تطبيق البرنامج التّعليمي، فغدا التّلاميذ يتلفّظون بألفاظٍ طيبة، وبدون شك سينقلونها إلى مجتمعاتهم، فقد أصبحت جزءاً من سلوكهم اليومي، وفي اعتقادنا تعتبر هذه فائدة عظيمة من فوائد تطبيق استراتيجيّة التعلّم التّعاونيّ.

كما أنّ معظم مجتمع الدراسة من المعلّمين والتّلاميذ وأولياء الأمور يشعرون بمتعة التّعليم وفائدته، ويسهمون باقتراحات تزيد من أهميّة هذه الاستراتيجيّة، ويطالبون بضرورة تطبيق هذه الاستراتيجيّة على جميع المواد الدّراسيّة. لاحظنا ذلك في هذا الجانب من خلال تطبيق الإجراء ميدانياً.

٢- رصد نتائج الاختبارين

أعددنا الاختبار حسب جدول المواصفات والأسس المعياريّة لنجاح الاختبار، وقمنا بتقديم فكرة عن الاختبار للمعلّمين الّذين سيشاركون في تنفيذه، وتحديد شروطه، ثمّ قابلنا الفئة المستهدفة من التلاميذ وقمنا بتهيئة التلاميذ بالأساليب المثلى، وبيّنا أنّ الغرض من الاختبار تحديد نقاط القوّة

والضّعف في المادة، وتحديد الأخطاء الّتي تتكرّر لدى الفئة المستهدفة من التلاميذ.

قمنا بتهيئة الظروف المناسبة لتطبيق الاختبار، ووزعنا أوراق الأسئلة على الإدارات المدرسيّة في المدارس المطلوبة، طبّق التلاميذ الاختبار التحصيليّ الأول في موعده المحدد الساعة العاشرة من تاريخ ٢١/ ٦/ ٢٠٠١، جمعنا أوراق الأسئلة بعد تقديم الاختبار، ثمّ قمنا بتصحيح الاختبار ورصد النتائج ثم تحليل النتائج وتصنيفها لتحديد نوعيّة الأخطاء وكميّتها، ثمّ قمنا بتقديم الاختبار نفسه والمواصفات نفسها إلى التلاميذ (الفئة المستهدفة) بعد (شهرين ونصف) أي في بداية العام الدراسيّ حيث وفّرنا جميع الظروف الملائمة لتقديم الاختبار، أدّى المعلّمون والمعلّمات أدوارهم على أكمل وجه، تسلّمنا أوراق الاختبار التشخيصيّ الثاني، حيث طلبنا من المعلّمين تصحيح الاختبار وتحليله ثمّ تصنيف الأخطاء المتكرّرة لقياس مدى التقارب بين الاختبارين، والهدف هو الدّقة في الحصول على المعلومة وعند المقارنة بين الاختبارين كانت الأخطاء المتكررة نفسها.

ثمّ قمنا بجمع دفاتر التلاميذ خاصّة دفاتر تلاميذ الفئة المستهدفة الخاصّة بالإملاء والنّحو والصّرف، فجمعنا أكثر من (٣٣٥٠) دفتر كتابة وقمنا خلال شهرين بدراستها بشكل دقيق وتحديد الأخطاء الّتي يقع بها التلاميذ، وراقبنا في إثناء تفقد الدفاتر دور المعلّم في عمليّة معالجة الأخطاء، فوجدناها شبه معدومة، فغالبية المعلّمين لا يقومون بتصحيح الأخطاء ومعالجتها، فضلاً عن كثير من

القطع الإملائيّة والتدريبات النّحويّة والصّرفيّة لم يقم المعلّم بتصحيحها لمعرفة هل أجاب التلميذ إجابة سليمة أو لم يقم بذلك.

فهذه العمليّة الّتي قمنا فيها بجمع المعلومات كشفت الكثير من تقصير المعلّم في عمليّة معالجة الأخطاء، كما أنّ طريقة تدريس التدريبات النّحويّة والصّرفيّة والتعامل معها كان ينقصها المزيد من التدريبات والمزيد من التطبيقات ليتعلّم التلميذ إتقان المهارة التعليميّة الجديدة، لهذا أقول أنّ دراستي كشفت عن تقصير يعود إلى الإدارة التعليميّة والمشرف، والمدير والمعلّم، والمنهاج والتلميذ والأهل. كلُّ هذه المصادر البشريّة مسؤولة مسؤوليّة مباشرة عن ضعف التحصيل عند تلاميذنا، لهذا ينشأ تلاميذنا ضعافاً في اللّغة العربيّة، فعلى الإدارة التربويّة مسؤوليّة متابعة المشرفين المؤهلين القادرين على تقديم الخدمة الفنيّة للمعلّمين، وعلى المشرف أنْ يحصر الطاقات الّتي تحتاج إلى تنمية ويقدم لها الجديد في العمليّة التعليميّة مع المتابعة الحثيثة للمديرين في المدارس المختلفة، وعلى المدرين أنْ يتابعوا الأعمال الكتابيّة من خلال سجل لرصد الأعمال الكتابيّة وتدوينها، وعلى المدير أيضاً في مدرسته أنْ يتابع كميّة المادة المقطوعة، ويركّز على الكيفيّة في الأداء، ومدى الإتقان عند التلاميذ وعلى المعلّم المنفذ أنْ يركّز على الكيف دون الكم، وعلى تصحيح جميع دفاتر التلاميذ بشتّى الطرق والوسائل، ورصد الأخطاء ومعالجتها وتدريب التلاميذ على الكتابة الصحيحة للمفردات الّتي أخطأوا فيها حتى ترسخ في ذهنه الصّورة الصحيحة للكلمة الصحيحة، وعلى

الأهل تقع مسؤوليّة متابعة أبنائهم، وتفقّد أعمالهم الكتابيّة وإبداء الملاحظات وإرسالها إلى المعلّم.

توصّلنا في أثناء رصد نتائج الاختبارين ومقارنتهما مع الأعمال الكتابيّة إلى مجموعة من النتائج تنحصر في أنّ الخطأ المتكرّر في الاختبار هو الخطأ نفسه في الأعمال الكتابيّة، وهذا مؤشر واضح الدّلالة على أنّ الأخطاء الّتي تأخذ صفة الشيوع لم يتطرّق المعلّم لمعالجتها حتى لا ترسخ في أذهان التّلاميذ.

الغالبيّة من التّلاميذ يجمعون على أخطاء بعينها، حيث حازت بعض الموضوعات على نسب كبيرة من وقوع التّلاميذ فيها كما يشير الجدول رقم (٣٨) مثل التّضعيف، الهمزة المتوسّطة، وهمزة الوصل وهمزة القطع، وعلامات الترقيم.

٣- تحديد الأخطاء الشائعة وتصنيفها

إنّ عمليّة تحديد الأخطاء الشائعة ليس باليسيرة لأنّ شيوع الخطأ لا يظهر في الاختبار فقط، لهذا كان لا بدّ من إيجاد وسائل تساعدنا على جمع الأخطاء بدقّة، فكان منها الاختبار التشخيصي، والاختبار التحصيليّ، والإطلاع على دفاتر التلاميذ ودراستها بدقة متناهية، وتحديد الأخطاء المتكررة عند التلاميذ، ثمّ عقد لقاء مبرمج مع المعلّمين ليقوموا بالإجابة عن أسئلة مُعدة سلفاً، وإضافةً إلى مقابلات مع الأهالي الّذين يهتمّون بتحصيل أبنائهم بشكل كبير.

إنّ جمع المعلومات بهذه الوسائل أتاح لنا الوصول إلى كمّ هائل من الأخطاء الواردة في كتابات التلاميذ في القضايا الإملائيّة والقضايا النّحويّة والصّرفيّة، ودعا ذلك إلى عمليّة التصنيف لتحديد مراتب شيوع الخطأ. وهي كما وردت في البحث كانت قد مرّت بالكثيرِ من العمليّات لتصل إلى هذا التّصنيف الدقيق في مدى شيوع الأخطاء الكتابيّة، وتخصيص الأخطاء بالكتابيّة يعطيها ميّزة أخرى وتحديد أدق، فالغاية هي الأعمال الكتابيّة وليس الألفاظ المنطوقة، وإنْ كانت هناك علاقات ارتباطيّة تحدثنا عنها سابقاً.

توصّلنا إلى أنّ التحديد الدقيق ضمن وسائل مساعدة، والتّصنيف الّذي يسعى إلى إظهار الأخطاء الأكثر شيوعاً بحسب مراتب محددة، ساعدنا في عمليّة إعداد برنامج علاجيّ مقترح قائم على تطبيق استراتيجيّة التعلّم التعاونيّ على الفئة المستهدفة من التلاميذ.

وتوصّلنا في هذا الجانب إلى أنّ عمليّة التصنيف ليست بالأمر اليسير فهي تحتاج إلى جملةٍ من الأعمال لنصل إلى معيار الدقّة. تشير الجداول رقم (١٣-١٨) إلى دقّة التّصنيف الّذي أسهم بدوره في تحديد الأخطاء الشّائعة.

ورافق عمليّة التصنيف رسوماً بيانيّة أسهمت بصورة كبيرة في توضيح الأخطاء ونسبة شيوعها فضلاً عن سهولة تناول المعلومة من قِبل القارئ، ويظهر ذلك في الرسومات البيانيّة رقم (٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٣، ٣٤، ٣٥).

٤ - اتباع منهجيّة التكامل بين مهارات اللّغة العربيّة.

توصّلنا في مجال اللّغة، بما لا يقبل الشك، إلى أنّ اللّغة كعمليّة وكناتج هي نسيج من المهارات والقدرات العقليّة والأدائيّة المتداخلة الّتي تشكل وحدة لا تقبل التجزئة، وهي تعمل كوحدة متكاملة يصعب الفصل بين هذه المهارات سواء أكان ذلك في مواقف التعليم أم مواقف الاستعمال الفعليّ والطبيعيّ للّغة، لعلّ هذا التكامل هو المدخل الحقيقي لمعالجة الضّعف في الكتابة اليدويّة بعامّة، وفي مهارات الرّسم الإملائيّ بخاصة، وفي ضوء هذا الفهم للّغة، وسعياً إلى معالجة أشكال الضّعف اللغويّ بين الناشئة من أبناء الأمّة، وفي محاولة جادة في دفع القائمين على عمليات التعليم اللّغويّ للأخذ بالمنحى التكامليّ في إعداد المناهج وتقديم الخبرات التعليميّة ذات الصلة بمهارات اللّغة.

فقد أكّدنا على أنّ أقوى الأسباب الّتي تؤدي إلى الضّعف اللّغوي لدى التلاميذ بعامّة والضّعف في الكتابة اليدويّة بخاصّة يعود إلى انخفاض كفاءة المنهجيّة المتّبعة في بناء مناهج اللّغة العربيّة، وتأليف الكتب المدرسيّة، وقصور طرق التدريس المتّبعة، وبعدها عن الأخذ بالمنحى التكاملي في تدريس مهارات اللّغة العربيّة وفنونها المختلفة. فمناهج اللّغة العربيّة اتجهت إلى تجزئة اللّغة إلى فروع حيث صار كلّ فرع فيها معزولاً عن الآخر، فأصبحت القواعد والمصطلحات تقصد لذاتها، ولا ينظر إليها على أنّها وسائل تخدم بعضها في إطار هذه اللّغة وتكاملها مما أدى إلى إحساس التلاميذ بصعوبة تعلّم قواعد اللّغة والنفور منها.

وتوصّلنا إلى أنّ غالبيّة المعلّمين لا يستخدمون منهجيّة التّكامل، ويتّجهون نحو تجزئة المادّة إلى فروع عديدة، فيدرّسون القواعد بعيداً عن النّصوص والإملاء بعيداً عن التّعبير وهكذا. وجدنا نسبة ليست بالقليلة لا تهتم في أثناء التّدريس بربط المهارة بفروع اللّغة، فيغدو الدّرس مجرد مادّة تلقن للتّلاميذ، لذا طلبنا من المعلّم أن يستخدم الوحدة ويراعي التّرابط والتّكامل بين أجزاء الوحدة الواحدة في التّخطيط داخل غرفة الصّف وفي الاختبار وفي النّشاطات التعليميّة المختلفة.

٥- العلاقات المتداخلة بين مهارات اللّغة العربيّة.

بيّنا أنّ هناك علاقة ارتباطيّة بين القراءة والإملاء وبين الإملاء والنّحو والصّرف، وبين القدرة السمعيّة والقدرة الإملائيّة.

معظم الدراسات الّتي أجريت في إطار العلاقة بين القراءة والكتابة أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطيّة دالّة، وإلى أنّ تعلّم الكتابة يؤثر على تعلّم القراءة والعكس صحيح، إلا أنّ قلّة من القائمين على التأليف يأخذون بنتائج هذه الدراسات عند إعداد محتويات المناهج الدراسيّة الخاصّة بمبحث اللّغة العربيّة، وقليلٌ من المعلّمين يتناولوا هذه المحتويات بطريقة تتيح للتلاميذ فرصة ممارسة نشاطات لغويّة متكاملة وتمكنهم من معايشة اللّغة واستخدام مكتسباتهم اللغويّة في تنمية جوانب الضّعف في بعض المهارات لديهم.

وبالنظر إلى العلاقة الطبيعيّة القائمة بين مهارات اللّغة، فإن الكتابة صنو القراءة لا تتحقق إحداهما دون الأخرى، وهل يستطيع التلميذ أن ينطق أو يلفظ بكلمة مكتوبة وهو لا يميز رسمها، أو أنْ يخط حروفها وهو يجهل التلفّظ بأصوات هذه الحروف، وبالصّورة الصّوتيّة الكليّة لها. فإن من يقرأ قراءة سليمة قلّما يخطئ في رسم ما ينطق به.

كما أنّ التلاميذ الّذين يقرأون كثيراً يتعرّفون على كلمات أكثر، وربما يكون أداؤهم في الاختبارات الإملائيّة أفضل. والقراء الجيّدون سيتفوّقون إملائياً، لأنّ التلاميذ الصغار يتعلّمون القراءة والهجاء بطريقة عمليّة وظيفيّة تعتمد على نظام كتابي واحد تقريباً.

كما أكدنا على ضرورة تعليم الإملاء من خلال تشجيع التلاميذ على القراءة، فكلما قرأ التلميذ نمت لديه القدرة على اكتشاف صور الكلمات ساعده ذلك على استرجاع الصّور البصريّة المخزونة في ذهنه للكلمات المقروءة، والمعلّم الّذي يخصص جزءاً من حصّته لتعزيز القراءة الصامتة، ويشجّع القراءة الفرديّة الحرّة ويزوّد تلاميذه بنصوص كتابيّة، يقدّم لتلاميذه أنشطة إملائيّة مبرمجة.

إنّ قدرة التلميذ على كتابة الوحدات اللّغويّة المقروءة يعتمد على عوامل الفهم من ناحية، وعلى عامل الذاكرة البصريّة من ناحية ثانية، أنّ الأفراد يقرؤون معظم الكلمات الّتي يتمكّنون من تهجئتها باعتمادهم على استدعاء الصور البصريّة المدركة، وعندما يفشلون في عمليّتي التحليل الصّوتي واستدعاء الصّور

الذهنيّة للمقروء، أو الكلمات المنوي كتابتها يلجأون إلى استخدام القرائن الصّوتيّة.

إنّ عدم التطابق بين الصّور البصريّة في أثناء القراءة، واستخدام الصّور الصوتيّة في أثناء الكتابة يؤديان إلى ارتكاب التلاميذ لخطأ الرّسم في الإملاء. لذا يجب أنْ يكون تعلّم التلاميذ لمهارات الإملاء والنّحو والصّرف من خلال مواقف قرائيّة وكتابيّة معاً، وهذا يعتمد على كفاءة المعلّم، ومعرفته بآليّات تعليم الإملاء والنّحو والصّرف.

هناك علاقة ارتباطيّة طبيعيّة قائمة بين الإملاء والنّحو والصّرف، وهناك ما يشير إلى أنّ الاهتمام بتعلّم الإملاء بدأ منذ اللحظة الأولى الّتي ولد فيها علما النّحو والصّرف، وهناك ما يؤكد أنّ رسم الحروف في كثير من الأحوال تحدده المعرفة بقواعد النّحو والصّرف، أو قواعد النطق (الصّوت)، فرسم الهمزة المتوسطة يتحدد حسب موقع الكلمة من الإعراب، فتكتب على واو عندما تقع في موضع الرفع نحو (سماؤكم صافية) وتكتب منفردة في حالة النّصب (إنّ سماءنا صافية) بينما تكتب على ياء في موضع الجر (في سمائنا غيوم)، فالّذي غير رسمها من صورة إلى صورة هو تغير موقعها الإعرابي من الرفع إلى النصب إلى الجر.

وتؤكد فكرة الارتباط بين قواعد النّحو والصّرف والقدرة على الرّسم الإملائيّ أنّ هناك علاقة ارتباطيّة موجبة بين مستوى الكفاءة اللغويّة في امتلاك القدرة النّحويّة لدى التلاميذ، ومستوى الكفاءة اللغويّة في القدرة الإملائيّة لديهم.

وتوصّلنا إلى أنّ المناهج ركزت على مهارة الاستماع في تعليم اللّغة العربيّة فاعتمدت الطريقة التوفيقيّة في تعليم اللّغة الّتي تقضي أنْ يتعرّض التلميذ إلى الاستماع والكلام كما تؤكد الخطوط العريضة لمناهج اللّغة العربيّة أنّ الاستماع عماد كثير من المواقف الّتي تستدعي الإصغاء والانتباه، إذ يستقبل الفرد المعاني والأفكار الكامنة وراء ما يسمعه من ألفاظ وعبارات ينطق بها المتكلّم في موضوع ما، [ويتم الاستماع وطريقة الأداء اللفظي، ففي الاستماع تدريب على حسن الإصغاء، وحصر الذهن ومتابعة المتكلّم وسرعة الفهم.

ويقوم الاستماع على عدّة عمليّات عقليّة كالاستبصار والتمييز والرّبط والاسترجاع والمتابعة، ولا بد من تكامل هذه العمليّات وتآزرها لتحقيق قدر من الإدراك والفهم والاستماع، ويتأثر مستوى الكتابة الإملائيّة بعامل الاستماع، ويرتبط به ارتباطاً وثيقاً، فالإملاء في ماهيّته عمليّة يتم من خلالها الإصغاء إلى الكلام من مصدره والوعي لمخارج الحروف، ومعرفة المسار اللّغوي الّذي اختاره السلف واتفق عليه أبناء الأمة ووظيفته تقديم صور بصريّة تقوم مقام الصّور السمعيّة عند تعذر السماع.

وللإجابة على سؤال الدّراسة الوارد في المقدّمة: هل تختلف أخطاء الرّسم الشائعة لدى التّلاميذ باختلاف العوامل المرتبطة بالموقف الأداء الإملائيّ والقدرة السمعيّة والبصريّة والقدرة على توظيف قواعد اللّغة؟

إنّ قياس قدرة التّلاميذ على رسم الشّواهد المرتبطة بالقضايا الإملائيّة تمّ من خلال أمثلة محددة ومتكافئة، وعبر ثلاثة مواقف تتكرّر فيها الشّواهد حول القضيّة الواحدة وهي الاستماع، القراءة، القدرة على توظيف القواعد. وهذه المواقف بمنزلة الأبعاد الثّلاثة للاختبار وكذلك للنّشاطات المقترحة في البرنامج العلاجيّ. وإنْ كان التّركيز على القدرات الكتابيّة. لاحظنا في أثناء تطبيق البرنامج العلاجيّ المقترح أنّ أداء التّلاميذ في رسم الشّواهد، والأمثلة المرتبطة بالقضايا الإملائيّة، كان أفضل ما تكون عندما كتب التّلاميذ الشّواهد من خلال مواقف الاستماع وهذا يدل على أثر عامل القدرة السّمعيّة والبصريّة في مواقف الإملاء.

أنّ عدد أخطاء التّلاميذ في إملاء الشواهد والأمثلة عبر مواقف القراءة، كان أقل مما كان عليه مقارنة بعدد الأخطاء الّتي وقعت عندما أتيح لأفراد العيّنة استخدام قواعد النّحو والصّرف في كتابة الشّواهد الإملائيّة.

ولمعرفة اتجاه الفروق في المتوسّطات الحسابيّة، ولصالح أي من المواقف أو الآليات الثّلاث (الاستماع، القراءة، القواعد) فقد تمّ إجراء المقارنات البعديّة باستخدام اختبار نيومن كولز والجدول رقم (٤٣) يوضّح نتائج هذه المقارنات حيث رصدنا نتائج الاختبارين التشخيصيّ والتحصيليّ لصفوف الفئة المستهدفة في مجمل القضايا الإملائيّة الخاضعة للدّراسة.

جدول رقم (٤٣)

نتائج نيومن على اختبار الرّسم الإملائيّ التشخيصيّ

الموقف / الآليّة	[illegible]	القدرة القرائيّة [illegible]	القدرة السمعيّة ٥٥.٨٦
توظيف قواعد اللّغة	٤٨.٥٠	٥.٧٢	٧.٦٤
القدرة القرائيّة	٥٣.٦٢		٢.٠٠

وبالنظّر إلى النتائج لدى أفراد الفئة المستهدفة من عيّنة الدّراسة في الإملاء عبر مواقف الرّسم الإملائي نلاحظ:

هناك فروق دالّة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسّط أداء التّلاميذ في رسم الشّواهد المرتبطة بالقضايا الإملائيّة من خلال توظيف المعرفة بقواعد النّحو والصّرف في الرّسم الصّحيح لهذه الشّواهد ومتوسّط أدائهم في رسم الأمثلة والشّواهد المكافئة المرتبطة بالقضايا الإملائيّة نفسها عبر موقف القراءة البصريّة ولصالح الآليّة الثّانية.

٦- إلقاء الضّوء على المناهج وطريقة عرضها وبيان الأسس الّتي تقوم عليها المناهج المتطوّرة.

كشفنا عن عقم المناهج الدراسيّة القائمة على تجزئة المواد إلى فروع وعدم وضوح الأهداف العامة والأهداف الخاصة للمنهاج وطول المنهاج وكثرة وحداته وعددها، جعل المعلّم يركّز على الكمّ أكثر من تركيزه على الكيف، والتسرّع في تطبيق المناهج الجديدة دون إخضاعها للتجريب، وأنّ المناهج لا

تعنى بعمليّة التكامـل والتـدرج في المحتـوى ليتناسـب مـع الخـصائص النمائيّـة للتلاميذ، فهي تحملهم أكثر من طاقتهم، وأنّ التنسيق بين الموضوعات غير وارد ضمن أطر المناهج في المملكة الأردنية الهاشميّة، وكون الوكالـة في الأردن تطبّـق منهاج الدولة المضيفة.

الأسس الّتي تقوم عليها المناهج المتطوّرة[(١)].

١- يجب أنْ تركّز على النّشاطات والاتجاهات الّتي تجري خارج غرفة الصّف.

٢- أن يكون للتلميذ وللمعلّم وللمشرف وللمدير ولجميـع أطـراف العمليّـة التعليميّة شأن في عمليّة تأليف المناهج وتطبيقها.

٣- تجريب المناهج قبل تطبيقها على التلاميذ.

٤- أن تراعي مفهوم التكامل والتدرّج المنطق في طرح الموضوعات.

٥- أن تركز على التدريبات والتطبيقات العمليّة.

٦- أنْ تكون موضوعاتها مستوحاة من بيئة التلاميذ.

٧- أن تراعي الخصائص النمائيّة في عمليّة تأليفها.

٨- أن تحوي في طيّاتها أساليب واستراتيجيّات حديثة تدفع المعلّم إلى تطبيقها.

٩- المنهج يقوم على خبرات منظّمة ويراعي أنماط التفكير الحديثة.

---

(١) مروان أبو حويج، المناهج التربويّة المعاصرة، ص ١٢٠ – ١٤٥.

١٠- يراعي المنهج بمفهومه الحديث واقع المجتمع وفلسفته وطبيعة المعلّم، لأنّه يقوم على أسس أربعة فلسفيّ، اجتماعي، نفسيّ، معرفيّ.

١١- التركيز على الحديث عن الجوانب الخُلقيّة والجماليّة في العمليّة التعليميّة.

١٢- يؤكد بناء شخصيّات اجتماعيّة قادرة على التفاعل والتوافق الاجتماعي.

١٣- إعداد الفرد للحياة.

١٤- المعلّم منفذ المنهاج، وعليه أن ينوّع مصادره تبعاً لما في المنهاج من تنوّع.

١٥- التنوّع في الطرائق والأساليب والإطلاع على مستجدات الأدب التربوي الحديث.

١٦- إعادة النظر في رؤية المنهاج وجعل أهدافه تعبيريّة.

١٧- جعل قواعد اللّغة والمطالعة والنّصوص والتّطبيقات اللّغويّة وسائل تساعد على تملك التّلميذ القدرة الكتابيّة أي تساعد على تحقيق غاية واحدة هي التّعبير.

١٨- أنْ تصبح الامتحانات موجّهة نحو المنهاج وليس العكس.

١٩- التركيز على الأهداف التعبيريّة أكثر من التركيز على الأهداف الشّائعة.

وللإجابة على سؤال الدّراسة حول دور المنهاج الحديث في التغلّب على الأخطاء الشّائعة، فبالتركيز على الجانب الوظيفي في المنهاج، ومراعاة التّكامل والتدرّج المنطقي، والتركيز على التدريب والتطبيق العمليّ، وإعطاء دور أكبر

للتّلاميذ في العمليّة التعليميّة. سيكفل ذلك التخفيف من الأخطاء إلى درجة مقبولة.

٧- تحديد طرائق التعليم.

تم الكشف عن طرائق التدريس المتّبعة.حيث يستخدم المعلّمون الطريقة القياسيّة بنسبة لا يستهان بها فيكتبوا القاعدة ثمّ التطبيق على القاعدة ضمن فترة زمنيّة محدودة وغالباً لا ينوّعون في طرائق التدريس فتغدو الطرق التقليديّة هي المتبعة في مدارسنا والقائمة على مبدأ التلقين وتحفيظ القواعد دون إدراك القصد الّذي تسعى إليه، وغالباً ما يعطى الدرس نظريّاً دون أدنى تطبيق عمليّ على النمط التعليمي.

أمّا الطرائق الحديثة كما وضّحتها الدّراسة وكشفنا عنها. يمكن أن تقوم بتدريس النّحو والصّرف بطرائق مختلفة هي الطريقة القياسيّة، الطريقة الاستقرائية، الطريقة المعدّلة أو الطريقة التوفيقيّة.

وأهم طرق تدريس الإملاء الّتي يجب اتباعها (الطريقة الوقائيّة، والطرق السمعيّة، والشفويّة اليدويّة) كما أوضحت الدّراسة بعض الطرق المتّبعة في تدريس مادة الإملاء (الإملاء المنقول، الإملاء المنظور، الإملاء الإختباريّ، الإملاء الإستماعيّ، والإملاء الغير منظور) ولكل طريقة من الطرق السالفة الذكر وسائلها الخاصّة وبنودها المختلفة على الطرائق المختلفة، وأنّ التطبيق

للبرنامج التعليميّ المقترح يقدّم طريقة جديدة في عمليّة التعليم الّتي تتفرّع من الطرق الوقائيّة في تعليم الإملاء.

يجب أنْ ننطلق من التلميذ نفسه، فهو المسؤول عن تعلّمه وجعله يعي أنّ القراءة والكتابة عمليّتان اجتماعيّتان، ويجب أنْ ينظر إليهما على أنّهما تمهّن أو دُربة.

وإنّنا نتمنّى على المعلّم أنْ يركّز على اتجاهي النّشاط وحل المشكلات كأسلوبين ناجعين في تدريس العربيّة، وضرورة استخدام الوسائل المعيّنة.

وللإجابة على سؤال الدّراسة: هل هناك علاقة ارتباطيّة بين الأخطاء الّتي يرتكبها التّلاميذ وطرائق التّدريس المتّبعة عند المعلّمين؟

هذا ما كشف عنه البرنامج العلاجيّ المطبّق على تلاميذ الفئة المستهدفة، حيث أشار إلى وجود فروق ذات دلالات إحصائيّة بين الطريقة التقليديّة الّتي تطبّق على تلاميذ الفئة الضّابطة واستراتيجيّة التعلّم التعاونيّ الّتي طبّقت على تلاميذ الفئة التجريبيّة وهذا ما أشارت إليه الجداول رقم (٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤١).

وبالنّظر إلى مجموع المتوسّط الحسابي للطّريقة التقليديّة المطبّقة على الفئة الضّابطة نجدها (٤٩.٨٨)، والمتوسّط الحسابي لاستراتيجيّة التعلّم التعاونيّ المطبّقة على المجموعة التجريبيّة (٣٠.١٨).

نلاحظ أثر الطرائق الحديثة والأساليب المتطوّرة في تقليل نسبة الأخطاء المرتكبة. فهناك فروق إحصائيّة في المتوسّط الحسابيّ يميل لصالح الطّرائق الحديثة في التّدريس.

٨- إعداد المعلّم.

كشفنا على أنّ بعض المعلّمين الّذين يمارسون العمليّة التعليميّة، ولا سيّما ممن يعيّنون في قطاع وكالة الغوث الدوليّة يمتازون بقلّة الأداء وضعف الانتماء والتوجه إلى تغير المهنة، والتذمّر والإحباط المغروس في نفوسهم ينعكس هذا على تلاميذنا.

وإنّ هناك جملة من الظروف السياسيّة والاجتماعية والاقتصاديّة المحيطة بالمعلّم تؤثر على أدائه، تجعله ينتج جيلاً غير مرضي عنه لمواجهة التحدّيات المستقبليّة.

على الرغم من هذا الواقع المرير تحاول الوكالة باستمرار تأهيل معلّميها الجدد من خلال إلحاقهم بدورات تأهيل مدّتها سنة كاملة في مركز التطوير التربويّ، وتُؤهّل المعلّمين الّذي حصلوا على شهادات بمستوى دبلوم في جامعة العلوم التربويّة. وللحقيقة كوني أعمل مديراً لإحدى المؤسسات التعليميّة لاحظنا أنّ الّذين تخرّجوا في هذه الدورات لم يتغيّر الأداء التعليميّ عندهم فبقي الأسلوب كما هو، وأُرجعُ السبب إلى القوانين والأنظمة الّتي تطبقها الوكالة على موظفيها، وحالة القلق النفسيّ الّذي يعاني منه المعلّمون في هذا القطاع.

وعلى الرغم من ذلك لا بد من الاعتناء بمعلّمي اللغة العربيّة في مدارسنا من خلال تطويره مهنيّاً ضمن برامج وخطط يعدها المدير والمشرف لتطوير النواحي الفنيّة لهذه الفئة من المعلّمين، ومحاولة تدريبهم وتطويرهم باتباع الوسائل التربويّة الحديثة والطرائق التعليميّة الّتي تصدر عن الأدب التربوي الحديث، وأنْ نذكّر المعلّمين بالوازع الديني لأن العمل عبادة والإخلاص في العمل قمة العبادة لذا فإن عنصر التهديد والوعيد والعقاب لا يرجع على المعلّم بفائدة، إنما الكلمة الطيّبة وإثارة الدافعيّة وتعزيز المواقف، وإنْ صَغُرت، وتشجيعها يساعد على أنْ يحاول المعلّمون أنْ يغيّروا للأفضل.

وللإجابة على سؤال الدّراسة: ما أثر استخدام استراتيجيّة التعلّم التعاونيّ في تحصيل التّلاميذ في النّحو والصّرف والإملاء؟

وجدنا أنّ هناك فروقاً بين متوسط درجات تلاميذ ا لمجموعة التّجريبيّة (٦٩.٨٢) الخاضعة للبرنامج العلاجيّ في اختبار الإملاء والنّحو والصّرف البعديّ وبين متوسط درجات التّلاميذ في المجموعة الضّابطة لصالح المجموعة التجريبيّة.

وهذا يوافق فرضيّة البحث (توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسط تحصيل تلاميذ مرحلة التّعليم الأساسي (السّابع، الثّامن، التّاسع) في المهارات الكتابيّة الإملائيّة والنحويّة والصرفيّة من خلال تطبيق استراتيجيّة التعلّم التعاونيّ ومتوسّط تحصيل نظرائهم للمهارات الأساسيّة ذات العلاقة بالموضوعات عينها باستخدام الطرق التقليدية.

٩- تدريب الفئة المستهدفة من المعلّمين على استراتيجيّة التعلّم التعاونيّ.

كشفنا عن الفائدة العظيمة الّتي استفادها معلمو الفئة المستهدفة ومعلّماتها الّذين خضعوا لعمليّة التدريب حيث اتبعت عدة خطوات لإيصال المعلومة والتدريب العمليّ إلى المعلّم المعني بتطبيق البرنامج. فقد عقدنا عدة لقاءات مع المعلّمين ثم قمنا بتوزيع مادة إثرائيّة علميّة حول التعلّم التعاونيّ، وعقدنا ورشة عمل، وشاهدنا حصّة تطبيقيّة عمليّة لأحد المعلّمين، وقد تم تدريب المعلّمين ضمن برنامج مخطط خلال شهر تشرين ثاني للعام الدراسيّ (٢٠٠١/ ٢٠٠٢).

ولاحظنا بعد تطبيق البرنامج العلاجيّ المقترح بأنّ المعلّمين قد استمتعوا جيداً بهذا الدور الجديد الّذي يعطي التلميذ نسبة أكبر في عمليّة الأداء التعليميّ. وللمعلّم دورٌ أقل كما أنّ أسلوب تطبيق استراتيجيّات التعلّم التعاونيّ يجعل من الحصّة الدراسيّة حصّة ممتعة يتفاعل فيها جميع أفراد المجموعات، الّتي تقوم على توزيع الأدوار على التلاميذ أنفسهم.

وفي المحصّلة لاحظنا أنّ المعلّمين الخاضعين للتدريب قد اكتسبوا ما يلي:

١- مهارة إعداد بطاقات التدريب وصحائف الأعمال، وبطاقات التصحيح.

٢- آليّة الأداء في الحصّة الصّفيّة من خلال تطبيق استراتيجيّة التعلّم التّعاونيّ.

٣- توظيف اختيار المجموعات المتجانسة وتوزيع الأدوار بينهم.

٤- تحديد دور المعلّم في الحصّة الدرسيّة.

٥- توظيف بعض القيم الوجدانيّة، والمعززات الّتي تنمّي سلوكيّات إيجابيّة.

٦- القدرة على التخطيط والتنفيذ لدروس التعلّم التعاوني.

٧- تعليم التلاميذ بعض المهارات التعاونيّة.

٨- استخدام مهارات التفكير الناقد.

٩- بناء الثقة بين أفراد المجموعة الواحدة وتنمية المهارات الاجتماعية فيها.

١٠- نقل الخبرات التعليميّة إلى معلّمين جدد آخرين.

١٠- تطبيق البرنامج العلاجيّ القائم على تطبيق استراتيجيّة التعلّم التعاونيّ.

تشير النتائج إلى أنّ متوسط تحصيل التلاميذ الّذين درسوا معالجة الأخطاء الإملائيّة والنّحويّة والصّرفيّة الكتابيّة باستخدام استراتيجيّة التعلّم التعاونيّ (المجموعة التجريبيّة)، يزيد زيادة ذات دلالة إحصائيّة عن متوسّط تحصيل تلاميذ المجموعة الضابطة الّذين درسوا الموضوعات عينها بالطريقة التقليديّة. وأرجعنا هذا الأثر الإيجابي إلى فاعليّة هذه الاستراتيجيّة الّتي أسهمت في تحسين مستوى تحصيل تلاميذ الصّفوف (السّابع، الثّامن، التّاسع) في معالجة الأخطاء الشائعة وتقليل نسبة حدوثها.

تعزى فاعليّة البرنامج العلاجيّ التعليميّ في الدراسة الحاليّة في الكتابة الإملائيّة والنّحويّة والصّرفيّة المتمثّلة إلى قدرة البرنامج على خفض مستوى شيوع الأخطاء الكتابيّة الإملائيّة والنّحويّة، وإلى خصائص هذا البرنامج الّذي

صمّم ونفّذ، وقدّم استراتيجيّة التعلّم بالمجموعات (التعلّم التعاونيّ) القائم على وجود علاقات متبادلة ما بين اللّغة المتعلّمة من جهة وانتقال أثر التدريب اللّغويّ إلى المواقف التدريبيّة الّتي تتطلب من الفرد توظيف ما لديه من خبرات ومكتسبات لغويّة في تنفيذ مهام كتابيّة بصورة صحيحة من جهة أخرى.

وكشفنا فاعليّة البرنامج العالية لاستخدام المجموعات، وإعطاء التّلاميذ دوراً أكبر في الحصّة الدرسيّة، ثم التعامل بأسلوب تعاونيّ مع أقرانه داخل المجموعة المتجانسة، ولكلّ تلميذ دور مناط به، لذا فإن العوامل الاجتماعية بين التلاميذ تبدو بارزة على السطح، ومن المعروف أنّ التلاميذ يكونوا أكثر تأثراً من أقرانهم أكثر من المعلّم.

ب- نتائج مرافقة للدراسة

وتوصّلنا إلى جملةٍ من النتائج المرافقة، منها:

١- وجود تباين في الأخطاء ذات الموضوعات المتشابهة كالجملة الفعليّة بين صفوف المرحلة الخاضعة للدّراسة، يعود إلى نوعيّة المحتوى والمادّة المقدّمة للتّلاميذ.

٢- وجود علاقة بين أخطاء التلاميذ ومقررات الإملاء، واختلاف الأخطاء الإملائيّة باختلاف الصّفوف الدراسيّة، فبعض الأخطاء يقل تبعاً لانتقال التلميذ من صف إلى آخر، وتعود كثرة الأخطاء إلى طريقة تدريس الإملاء المتّبعة في مدارسنا.

٣- ضرورة طرح أكثر من قضيّة في أثناء العمليّة العلاجيّة لأنّ تعلّم قضيّة إملائيّة يُسهم في تعلّم قضيّة أخرى مرتبطة بها، لكن من الضروري التركيز على مهارة واحدة.

٤- شيوع الأخطاء الإملائيّة قد لا يعود إلى عامل واحد بعينه، بل هناك عوامل متداخلة تتمثّل في المنهاج المدرسي والازدواجيّة اللّغويّة في النظام التعليميّ، وفي طريقة التدريس، وفي خصائص الكتابة، وفي طبيعة الإملاء، في المعلّم والتلميذ.

٥- تفوّق البرنامج التعليميّ المقترح لمعالجة الأخطاء الشائعة على الطرق التقليديّة في تدريس الإملاء والنّحو والصّرف، ومعالجة الأخطاء الشائعة.

٦- اتخاذ منهج تحليل الأخطاء مدخلاً لبناء البرنامج العلاجيّ.

٧- ضرورة التركيز على المباحث النّحويّة الوظيفيّة الّتي تستخدم في الحياة، والابتعاد عن التعمّق في دراسة قواعد قليلة الورود في حياة التلاميذ.

٨- انخفاض الأخطاء الإملائيّة والنّحويّة والصّرفيّة لدى الإناث مقارنة بأخطاء الذكور في المجموعة التجريبيّة، يعزى إلى عوامل قد ترتبط بطبيعة الإناث من حيث التركيز ودقّة المتابعة، وإنهن يقضين نسبة عالية من الوقت في القراءة والكتابة ومحاولات التعويض عن عدم توفير الفرص المتاحة لهن للخروج من البيت.

وللإجابة على سؤال الدّراسة: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّط درجات التّلاميذ في الاختبارات تعزى إلى الجنس، الأسرة البيئة الانتماءات الاجتماعيّة، التحصيل الدّراسي؟

يبيّن جدول رقم (٤٢) أنّ أداء الإناث كان أفضل من أداء الذّكور، سواء أكان ذلك في الاختبارات أو في أثناء تطبيق البرنامج العلاجيّ وحصر نتائج الاختبار البَعدي، حيث بلغ المتوسّط الحسابي لأداء الإناث (٧٠.٨٪) على الاختبار البَعدي، في حين بلغ المتوسّط الحسابي لأداء الذكور (٦٧.٩٪) أي بفارق قدره (٢.٩٪) لصالح الإناث.

وبقيّة العناصر الأخرى الأسرة والبيئة والانتماءات الاجتماعية والتحصيل الدّراسي فإنّها تخضع إلى أمور مشتركة ومتقاربة بين أفراد مجتمع الدّراسة.

٩- ضرورة تطوير علاقة إيجابيّة بين المعلّم والإدارة المدرسيّة، وبين المعلّم والتلميذ تساعد على بناء جسور الثقة بين أطراف العمليّة التعليميّة.

ج- التوصيات

استناداً إلى النتائج الّتي أظهرتها الدراسة فإنّني أوصي بما يأتي:

١- وجوب ربط دروس الإملاء بفروع اللّغة العربيّة، وبالمواد الدراسيّة الأخرى، والاهتمام بالإملاء كتطبيقات في دروس القراءة والتعبير، والتأكّد من أهميّة توظيف آليّات القراءة الجهريّة وما يتعلّق بها من تلوين

الأداء وإخراج الحروف من مخارجها، ومراعاة النطق السليم، ومراعاة التنغيم في أثناء القراءة.

٢- إجراء مزيد من الدراسات الّتي تهدف إلى تعرّف مواضع الصّعوبات الإملائيّة لدى التلاميذ في جميع المراحل التعليميّة، والكشف عنها ومعالجتها وإجراء الدراسات حول طرق تدريس الإملاء وإعطاء مزيد من الاهتمام لأثر النّحو والصّرف والأصوات في معالجة أخطاء الإملاء العربيّ.

٣- الاستفادة من البرنامج العلاجيّ المقترح القائم على تطبيق استراتيجيّة التعلّم التعاونيّ في معالجة الأخطاء الشائعة لدى تلاميذ الصّف (السّابع، الثّامن، التّاسع) في مدارس منطقة جنوب عمّان / وكالة الغوث الدوليّة.

٤- ضرورة تأهيل المعلّمين وتدريبهم على استخدام برامج علاجيّة متطوّرة كاستخدام استراتيجيّة (التعلّم التعاونيّ).

٥- إعادة النظر في منهج الإملاء المعمول به في المرحلة الأساسيّة العليا (السّابع، الثّامن، التّاسع) بحيث يتم تحديد القضايا الإملائيّة، وتوزيعها على جميع صفوف المرحلة الأساسيّة وعدم اقتصار حصّة الإملاء على الصّفوف السبعة الأولى من المرحلة الأساسيّة بل تشمل جميع الصفوف في المرحلة التعليميّة الأساسيّة، إضافة إلى توفير تدريبات لغويّة مرتبطة تُقدّم للتلاميذ في إطار التكامل ووفق خصائص اللّغة وماهيّتها.

٦- عقد ندواتٍ متخصّصة لمعلّمي المواد الدراسيّة المختلفة، حول القضايا الإملائيّة، في محاولة لرفع كفاءة المعلّمين في قواعد الإملاء وأساليب المتابعة، بحيث يتم التركيز على الكتابة الإملائيّة عبر مواقف التعليم المختلفة، لأنّ الارتقاء بمستوى الكتابة ليس مسؤوليّة معلّم اللّغة العربيّة فحسب، بل هو مسؤولية جميع معلّمي المواد الدراسيّة.

٧- إجراء دراسات تقويميّة لمستوى التلاميذ في مختلف الصّفوف في المرحلة الأساسيّة في قواعد النّحو والصّرف، للتثبّت من مدى معرفتهم لقواعد اللّغة العربيّة، ومعرفة مقدرتهم على استخدامها في مواقف تعليم الإملاء وتعلّمها.

٨- إجراء دراسة أخرى للتثبّت من أثر متغيّر الجنس في تحديد مستوى الأداء في الكتابة الإملائيّة ومعرفة إنْ كانت استجابة الإناث، أفضل من الذكور في مثل هذه البرامج العلاجيّة، ولمعرفة المزيد عن هذا العامل.

٩- عمل القائمين على مناهج وأساليب تدريس اللّغة العربيّة على إعداد وحدات دراسيّة مساندة لمناهج اللّغة العربيّة، تستهدف توفير فرص تدريبيّة متنوّعة تنصب على مهارات الكتابة الإملائيّة، وتأخذ بالاعتبار التداخلات والترابطات الطبيعيّة بين مهارات اللّغة، وذلك في محاولة لإيجاد الحلول المناسبة للحد من تفشّي ظاهرة الضّعف في الرّسم الهجائي لدى الناشئة.

١٠- تقديم المباحث النّحويّة والصّرفيّة والقضايا الإملائيّة الكتابيّة في تسلسل طبيعي يتفق مع التتابع المنطقيّ لمادة النّحو والإملاء، والنمو العقليّ للتلاميذ، بحيث يرتبط كل مبحث نحويّ أو إملائيّ بما بعده، ويساعدهم على فهمه.

١١- التّركيز على النّاحية الوظيفيّة في تدريس الموضوعات النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة.

١٢- إعداد مدرسي اللّغة العربيّة إعداداً خاصاً علمياً ومهنياً متكاملاً، يمكنهم من فهم طبيعة اللّغة العربيّة والإلمام بنحوها وصرفها، وهذا يولد حب المادة النّحويّة وعدم النفور منها، ليؤدي إلى انتقال هذا الشعور إلى التلاميذ.

١٣- جعل اللّغة العربيّة الفصحى لغة التعليم لا لمادة اللّغة العربيّة فقط، بل لجميع المواد الدراسيّة بحيث يلتزم المعلّم التحدث باللغة الفصحى داخل غرفة الصّف.

١٤- قيام معلّم اللّغة العربيّة بمتابعة تصحيح الخطأ، والتأكد من أنّ التلميذ قام بكتابة الكلمة الصحيحة الّتي أخطأ فيها سابقاً.

١٥- تدريس القواعد النحويّة والمهارات الإملائيّة من خلال موضوعات القراءة أو النصوص الأدبيّة في صورة وحدات درسيّة، وفي ذلك تكامل وعدم تجزئة المادة.

١٦- يحرص أنْ يركّز عند اختيار مجتمع الدراسة على من لديهم الدافعيّة والمبادرة، وإنْ لم يجدهم يحاول أن يزرع في أنفسهم حب العمل والمبادرة، وإنْ عجز يبحث مجدداً على فئة جديدة تحمل هذه الصفات، مما يساعده في العمل على التقدّم.

١٧- التحليل الدقيق والتصنيف الواعي للأخطاء يكوّنان مدخلاً لبناء البرنامج العلاجيّ.

١٨- تطوير العلاقات الاجتماعيّة الإيجابيّة بين أفراد العمليّة التعليميّة لخلق مناخ تعليمي يقوم على الثقة والاحترام المتبادلين.

١٩- تشكيل ما يمكن تسميته "فريق الزّمالة اللّغويّة" يضمّ معلّمي اللّغة العربيّة، وغايته تبادل الخبرات على أساس الصّراحة والموضوعيّة.

٢٠- ضرورة تكامل فروع اللّغة العربيّة وتدريسها عن طريق الوحدة.

٢١- النّظر إلى فروع اللّغة العربيّة على أنّها وسائل لتحقيق غايات أربع هي: الكتابة الصّحيحة، القراءة الصحيحة، فهم المسموع، فهم المقروء.

٢٢- الانطلاق من التلميذ نفسه فهو المسؤول عن تعلّمه، وجعله يعي أنّ القراءة والكتابة عمليتان اجتماعيتان، ويجب أنْ ينظر إليهما على أنّهما تمهّن، أو دربه.

٢٣- ضرورة إدراك ما لدى المعلّم من بنى معرفيّة وأدبيّة، ودعوته إلى ربط معارفه اللاّحقة بالسّابقة.

٢٤- التّركيز على اتجاهي النشاط وحل المشكلات كأسلوبين ناجعين في تـدريس العربيّة.

٢٥- التّركيز على الأهداف التعبيريّة لأنّها كفيلة أنْ تكشف مواطن الجمال.

نماذج من
تدريبات البرنامج
التعليمي المقترح

(صحائف عمل، بطاقات تصحيح)

نشاط رقم " ١ "

الألف الليّنة

الخلفيّة النظريّة:

تختم الأفعال والأسماء الثلاثيّة بألف ليّنة قائمة، إذا كانت منقلبة عن واو.

وتختم الأفعال والأسماء بألف ليّنة مقصورة على شكل "ياء" إذا كانت منقلبة عن ياء، وإذا سُبقت الأسماء بياء كتبت الألف قائمة باستثناء كلمة العلم "يحيى".

الصّورة للخطأ الشائع:

يقعُ الخطأ في هذه القضيّة نتيجة عدم قدرة التلاميذ على التفريق في الكتابة بين الألفين فيكتب الألف قائمة بصورة الألف المقصورة والعكس، وكذلك عدم تطبيق القاعدة في أثناء الكتابة.

الهدف الخاص:

أنْ يكتب التلاميذ الألف الليّنة القائمة والمقصورة بصورة صحيحة مطبقين القاعدة في أثناء الكتابة.

إجراءات التعليم والتعلّم:

١- يقسّم المعلّم التلاميذ إلى ست مجموعات متجانسة.

٢- يوضّح المعلّم مفهوم الألف الليّنة المتطرّفة القائمة والمقصورة ومواضع كتابة كلٍّ منهما في الأفعال والأسماء والحروف، ويعرّفهم مواضع الإعلال والإبدال المتعلّقة بهذه القضيّة.

٣- يوزّع المعلّم صحائف الأعمال على التلاميذ، ثمّ يتيح لهم فرصة التدريب، والإجابة على تلك الصحائف بشكلٍ تعاونيّ وخلال فترة زمنيّة محددة.

٤- يوزّع المعلّم بطاقات التصحيح.

٥- يناقش تلاميذه بأهم القضايا، ويحرصُ على معالجة الأخطاء المتكررة.

٦- يدوّن القاعدة على السبّورة بشكلٍ جيّد.

٧- يعطي التلاميذ نشاطاً مسانداً.

صحيفة عمل رقم " ١ "

الصّف: السّابع الأساسيّ	المبحث: اللّغة العربيّة
الموضوع: الألف الليّنة	المادة: الإملاء

الأهداف:

أنْ يلمّ التلاميذ بقواعد كتابة الألف الليّنة القائمة والمقصورة.

أنْ يكتب التلاميذ الألف الليّنة المقصورة والألف الليّنة القائمة بصورة سليمة.

نشاط رقم "١": أضف ألفاً ممدودة أو مقصورة إلى نهاية ما يلي:

١- جدو	ذكر	ور
٢- يبد	صد	در

نشاط رقم "٢": حوّل الأفعال التالية إلى ماضية وفق قواعد الإملاء:

١- يجني	يقي	استرخ
٢- يجفو	يعلو	اشوِ

نشاط رقم "٣": اجمع ما يلي جمع تكسير من ثلاثة أحرف:

١- ربوة	٢- قرية	٣- كِلْيَة

٤- خطوة ٥- ضحوة ٦- دمية

نشاط رقم "٤": استخرج الخطأ وصحّحه إملائيّاً في الجمل التالية:

١- عوا الذئب.
٢- رأيت جاري يحيا.
٣- صلا أبي الفجرَ في المسجدِ.
٤- الذكرا تنفعُ المؤمن.
٥- غزى الرسول (ص) كثيراً.
٦- رما اللاعبُ الكرةَ.
٧- حما الكلبُ الغنَم.
٨- مرآيى برنامجٌ مسلٍ.

نشاط مساند: استمع إلى نشرة أخبار الساعة الثامنة، واكتب عشرة أسماء وعشرة أفعال الّتي تنتهي بألف مقصورة أو الف قائمة.

بطاقة تصحيح رقم " ١ "

الصّف: السّابع الأساسيّ المبحث: اللّغة العربيّة

الموضوع: الألف الليّنة المادة: الإملاء

نشاط رقم "١"

١- جَدوى	ذكرى	ورى
٢- يبدو	صدى	درى

نشاط رقم "٢"

١- جنى	بقى	استرخى
٢- جفا	علا	شوى

نشاط رقم "٣"

١- رُبى	٣- كُلى	٥- ضُحى
٢- قُرى	٤- خُطى	٦- دُمى

نشاط رقم "٤"

١- عوى الذئبُ.

٢- غزا الرسول (ص) كثيراً.

٣- رأيت جاري يحيى.

٤- رمى اللاّعبُ الكرةَ.

٥- صلّى أبي الفجرَ في المسجد.

٦- حمى الكلبُ الغنمَ.

٧- الذكرى تنفعُ المؤمن.

٨- مرآيا برنامجٌ مسلٍ.

نشاط رقم " ٢ "

الأسماء الموصولة

الخلفيّة النظريّة:

الأسماء الموصولة (الّذي، الّتي، الّذين) يرسم كلّ منها بلام واحدةٍ مشددةٍ، والأسماء الموصولة (اللّذان، اللّذين، اللّتان، اللّتين، اللّواتي، اللاّتي، اللاّئي) يرسم كلّ منهم بلامين ويتمُ تضعيف اللاّم الثانية.

صورة الخطأ الشائع:

عدم تضعيف حرف اللام، وأخطاء في رسم الألف تُقرأُ ولا تُكتب في الأسماء الموصولة.

الهدف الخاص:

أنْ يكتبَ التلاميذ الأسماء الموصولة بصورة صحيحة مراعين التّضعيف.

إجراءات التعليم والتعلّم:

١- يقسّم المعلّم التلاميذ إلى ست مجموعات متجانسة.

٢- يوضّح لهم كيفيّة كتابة الأسماء الموصولة وخاصة وضع الشدّة على اللام ليصبح المعنى واضحاً من خلال تقديم الأمثلة الإيضاحيّة، ويُدرّب بعض التلاميذ على ذلك.

٣- يوزّع صحائف الأعمال على التلاميذ، ليتسنّى لهم حلّها بشكل جماعيّ تعاونيّ خلال الفترة الزمنيّة المحددة.

٤- يوزّع بطاقات التصحيح على التلاميذ، لمقارنة إجاباتهم مع ما هـو موجـود على البطاقة.

٥- يناقش تلاميذه بأهم القضايا والأخطاء المتكرّرة عند التلاميذ.

٦- يدوّن التلاميذ القاعدة على دفاترهم.

٧- يعطي نشاطاً مسانداً.

صحيفة عمل رقم " ٢ "

الصّف: السّابع الأساسيّ المبحث: اللّغة العربيّة

الموضوع: الأسماء الموصولة المادة: الإملاء

الأهداف:

أنْ يكتبَ التلاميذ الأسماء الموصولة بصورة سليمة مراعين تضعيف اللاّم.

نشاط رقم "١": املأ الفراغ في الجمل التالية بالاسم الموصول المناسب:

١- أصْلح العامل الآلة .... تعطّلت.

٢- العاقل هو .... لا يضيّع الوقت في غير منفعة.

٣- سرّني .... أتقنوا أعمالهم.

٤- شكرتُ الدّليلين .... نظما دخول النّاس إلى المعرض.

٥- قَدَرْتُ المعلمتين .... ساهمتا في المسابقة الثقافيّة.

٦- هاتان هما الطالبتان .... قُبلتا في الجامعة.

نشاط رقم "٢": استخدم الاسم الموصول (الّذي) مثنى ومجموعاً في جمل مفيدة من إنشائك:

١-

٢-

نشاط رقم "٣": استخدم الاسم الموصول (الّتي) مثنى ومجموعاً في جمل مفيدة من إنشائك:

١-

٢-

نشاط رقم "٤":

١- العاملاتُ .... يعملنَ في مصنع النسيج نشيطات.

٢- يحترمُ النّاس الأمهاتِ .... يعتنينَ بأبنائهن.

٣- المعلّماتُ .... يحببنَ طالباتِهنّ فضليات.

بطاقة تصحيح رقم " ٢ "

الصّف: السّابع الأساسيّ — المبحث: اللّغة العربيّة

الموضوع: الأسماء الموصولة — المادة: الإملاء

نشاط رقم "١"

١- أصلح العامل الآلة الّتي تعطّلت.

٢- العاقل هو الّذي لا يضيّع الوقت في غير منفعة.

٣- سرّني الّذين أتقنوا أعمالهم.

٤- شكرتُ الدّليلين اللّذين نظما دخول النّاس إلى المعرض.

٥- قَدَرْت المعلمتين اللّتين ساهمتا في المسابقة الثقافيّة.

٦- هاتان هما الطالبتان اللّتان قُبلتا في الجامعة.

نشاط رقم "٢"

١- عادّ المسافران اللّذان ودّعتهما قبل سنة.

٢- عادَ المسافرون الّذين ودعتهم قبل سنة.

نشاط رقم "٣"

١- أحترمُ العاملتين اللّتين تحافظان على بيتهما وعملهما.

٢- أحترمُ العاملاتِ اللاّتي يحافظن على بيوتهنّ وعملهنّ.

نشاط رقم "٤"

١- العاملاتُ اللّواتي يعملنَ في مصنع النسيج نشيطات.

٢- يحترمُ النّاس الأمهاتِ اللاّئي يعتنينَ بأبنائهن.

٣- المعلّماتُ اللاّتي يحببنَ طالباتِهنّ فضليات.

نشاط رقم " ٣ "

الهمزة المتطرّفة المنفردة

الخلفيّة النظريّة:

تكتب الهمزة متطرّفة على السطر إذا سُبقت بحرفٍ ساكن أو سُبقت بأحد حروف المد (الألف أو الواو أو الياء).

صورة الخطأ الشائع:

يظهر الخطأ في عدم رسم الصورة الصّوتيّة للهمزة المتطرّفة في مكانها وبشكلها الصحيحين.

الهدف الخاص:

أنْ يرسمَ التلاميذ الهمزة المتطرّفة بصورتها الصحيحة في مختلف الحالات مراعين القاعدة.

إجراءات التعليم والتعلّم:

١- يقسّم المعلّم التلاميذ إلى ست مجموعات متجانسة.

٢- يشرح لهم مفهوم الهمزة المتطرّفة، ويشير إلى القواعد ذات العلاقة برسم الهمزة المتطرّفة بصورة مبسّطة.

٣- يوضّح لتلاميذه الصورة الخطيّة المختلفة الّتي تأتي عليها الهمزة المتطرّفة.

٤- يوزّع المعلّم على تلاميذه صحائف الأعمال، ليقوم التلاميذ بحلّ التمارين بشكل تعاونيّ وجماعيّ، ضمن الفترة الزمنيّة المحددة.

٥- يـوزّع عـلى التلاميـذ بطاقـات التـصحيح، ليقـارنوا إجابـاتهم مـع بطاقـة التصحيح.

٦- يناقش تلاميذه بالأخطاء المتكرّرة.

٧- يدوّن القاعدة على السّبورة.

٨- يعطي المعلّم تلاميذه نشاطاً مسانداً.

صحيفة عمل رقم " ٣ "

الصّف: السّابع الأساسيّ — المبحث: اللّغة العربيّة

الموضوع: الهمزة المتطرّفة المنفردة — المادة: الإملاء

الأهداف:

أنْ يرسم التلاميذ الهمزة المتطرّفة رسماً صحيحاً طبقاً للقاعدة.

نشاط رقم "١": أكتب ضد كلّ كلمةٍ من الكلمات التّالية بحيث تكون الكلمة منتهية بهمزة.

١- انتهى — مظلم

٢- رجال — بارد

نشاط رقم "٢": املأ الفراغ في كلّ جملة في الجمل التّالية بكلمةٍ مناسبةٍ مما يلي بحيث تحوي همزة متطرّفة.

١- الشيء يذكر ....

٢- نلبسُ الصّوف في الشتاء طلباً ....

٣- .... الشمسِ ساطعٌ.

٤- المسؤوليّة .... كبيرٌ.

نشاط رقم "٣": أعد كتابة الكلمات التّالية بعد حذف الضمير.

١- لقائهم — ضوءه

٢- أصدقاؤُك يستهزئون

نشاط رقم "٤": ضع الكلمة المناسبة في الفراغ المناسب بحيث تحوي على همزة متطرّفة.

١. أقدم الشجاعُ على عمل ....

٢. تلألأت الكواكب كمصباح ....

٣. لا تصاحبْ رفيق ....

٤. النجاحُ .... المجتهدِ.

نشاط مساند: وضّح سبب كتابة الهمزة منفردة على السطر في كلّ جملة مما يلي:

١- فيحاء ٢- فيء

٣- هدوء ٤- جزء

بطاقة تصحيح رقم " ٣ "

الصّف: السّابع الأساسيّ — المبحث: اللّغة العربيّة

الموضوع: الهمزة المتطرّفة المنفردة — المادة: الإملاء

نشاط رقم "١"

١ - بدأ	مضيء
٢- نساء	دافئ

نشاط رقم "٢"

١- الشيء يذكرُ بالشيء

٢- تلبسُ الصّوف في الشتاء طلباً للدفء.

٣- ضوء الشمسِ ساطعٌ.

٤- المسؤوليّة عبءٌ كبيرٌ.

نشاط رقم "٣"

١ - لقاء	ضوء
٢- أصدقاء	يستهزئُ

نشاط رقم "٤"

١. أقدم الشجاعُ على عملٍ جريء.

٢. تلألأت الكواكب كمصباح مضيء

٣. لا تصاحبْ رفيقَ السوءِ.

٤. النجاحُ جزاءُ المجتهدِ.

نشاط رقم " ٤ "

حرف الشرط "إنَ" المدْغَم بـ ما : إمّا

الخلفيّة النظريّة:

وهو أنْ تصلَ حرفاً ساكناً بحرف مثله متحرك من غيرِ أنْ تفصل بينهما بحركة أو وقف، فيصيران لشدة اتصالهما كلمة واحدة ينطق بهما دفعة واحدة، ويفيد الإدغام فائدة، صوتيّة محضة إذا أنّ الغرض منه طلب التخفيف[١].

صورة الخطأ الشائع:

غالبيّة التلاميذ لا يضعون الشدّة على الميم عند إدغام إنَ بـ (ما).

الهدف الخاص:

أنْ يكتبَ التلاميذ حرف الشرط (إنَ) المدْغّم بـ (ما) بصورة سليمة.

إجراءات التعليم والتعلّم:

١- يقسّم المعلّم التّلاميذ إلى ست مجموعات متجانسة.

٢- يوضّح لهم طريقة الإدغام بحرف الشرط إنَ مع (ما) وكيفيّة كتابتها بصورة سليمة، ويعطي أمثلة على ذلك إنَ + ما = إمّا.

٣- يوزّع عليهم صحائف الأعمال، ليقوموا بحلّها بشكل جماعيّ وتعاونيّ ضمن وقت محدد.

---

(١) هادي نهر، الصّرف الوافي، ص ٢٥٣.

٤- يوزّع عليهم بطاقات التصحيح، ليتسنّى لهم مقارنة أعمالهم بالبطاقة والوقوف على الأخطاء ثم تصحيحها.

٥- يناقش مع تلاميذه أهم النقاط الواردة في الدرس.

٦- يدوّن القاعدة على السبّورة ليكتبها التلاميذ.

٧- يعطي نشاطاً مسانداً.

صحيفة عمل رقم " ٤ "

الصّف: السّابع الأساسيّ المبحث: اللّغة العربيّة

الموضوع: حرف الشرط "إنَ" المدْغّم بـ ما : إمّا المادة: الإملاء

الأهداف:

أنْ يكتبَ التلاميذُ حرف الشرط (إنَ) المدْغّم بـ (ما) بشكل سليم.

نشاط رقم "١": ادغم إنّ في ما واستعملها في ثلاث جمل من إنشائك.

١-

٢-

٣-

نشاط رقم "٢": املأ الفراغ المناسب بحرف الشرط إنَ المدْغّم بـ (ما) فيما يلي:

١- .... يأتمنك صديقك فلا تبح به.

٢- .... تطعْ والديك تنلْ رضا الله.

٣- .... ينتشرْ العلم تزدهرُ البلاد.

٤- .... تأكل طعاماً ساخناً فلا تشرب ماءً بارداً.

نشاط رقم "٣": اقرأ الجمل التالية وصحّح الخطأ إنْ وُجِدَ:

١- إمّا تعملنْ وإما تذهبْ.

٢- إمّا يتفوّق المجتهد ينلْ الثواب.

٣- إمّا تعلمن الحقيقة فلا تأسفْ للنتائج.

نشاط مساند: عند مغادرتك المدرسة تابع الإعلانات التجاريّة ولوحات الإعلانات واكتب إمّا المدغّمة حيثما تجدها.

بطاقة تصحيح رقم " ٤ "

الصّف: السّابع الأساسيّ		المبحث: اللّغة العربيّة

الموضوع: حرف الشرط "إنْ" المدْغَم بـ ما : إمّا		المادة: الإملاء

نشاط رقم "١"

١- إمّا تعدلنّ في القضيّة تنلْ حكماً عادلاً.

٢- إمّا تدرسَنَ جَيّداً تلقين نجاحاً باهراً.

٣- إمّا تطعِ الخالقَ تنلْ جنات الفردوس.

نشاط رقم "٢"

١- إمّا يأتمنك صديقك فلا تبح به.

٢- إمّا تطعْ والديك تنلْ رضى الله.

٣- إمّا ينتشرْ العلم تزدهرْ البلاد.

٤- إمّا تأكلْ طعاماً ساخناً فلا تشربْ ماءً بارداً.

نشاط رقم "٣"

١- إمّا تعملنَ وإمّا تذهبْنَ.

٢- إمّا يتفوّقْ المجتهدُ ينل الثواب.

٣- إمّا تَعلمنَ الحقيقةَ فلا تأسفْ للنتائج.

نشاط رقم " ١ "

الجملة الفعليّة

الخلفيّة النظريّة:

كلّ جملة تتركّب من فعل وفاعل تسمّى جملة فعليّة وتكون هذه الجملة مبدوءة بفعل(١).

صورة الخطأ الشائع:

عدم التمييز بين الجملة الفعليّة والجملة الاسميّة، وإعراب الكلمة الّتي بعد الفعل فاعلاً باستمرار دون علم بأن الفاعل يتقدّم ويتأخر.

الهدف الخاص:

أنْ يكتب التلاميذ الجملة الفعليّة بصورة صحيحة، مراعين ضبط الكلمات.

إجراءات التعليم والتعلّم:

١- يقسّم المعلّم التّلاميذ إلى ست مجموعات متجانسة.

٢- يبيّن لهم أمثلة حول مفهوم الجملة الفعليّة، ثم يدربهم على عمليّة التركيب للجملة الفعليّة مع التركيز على الأمثلة المتبادلة، ويبيّن لهم بأن الفاعل يتقدّم ويتأخّر أحياناً.

---

(١) علي الجارم، النّحو الواضح، ص ٣٩، ج١.

٣- يوزّع عليهم صحائف الأعمال، ليقوموا بحلّها بشكل تعاونيّ وجماعيّ ضمن فترة زمنيّة محددة.

٤- يوزّع عليهم بطاقات التصحيح، ليقارنوا بين ما كتبوه على صحائف الأعمال وبين بطاقة التصحيح.

٥- يناقشهم بالأخطاء الواردة في الحصّة.

٦- يدوّن القاعدة على السّبورة بشكل جيّد.

٧- يعطي نشاطاً مسانداً.

صحيفة عمل رقم " ١ "

الصّف: السّابع الأساسيّ المبحث: اللّغة العربيّة

الموضوع: الجملة الفعليّة المادة: النّحو والصّرف

الأهداف:

أنْ يكتب التلاميذ الجملة الفعليّة بصورة صحيحة مراعين ضبط الكلمات.

نشاط رقم "١": كوّن جملاً فعليّة يجيء فيها كلّ اسمٍ من الأسماء الآتية فاعلاً لفعل مضارع.

١- العصفور ٢- المطر ٣- الوردة

٤- المصباح ٥- النجوم

نشاط رقم "٢": كوّن جملاً يجئ فيها كلّ اسمٍ من الأسماء الآتية مفعولاً به لفعل ماضٍ.

١- المريض ٢- القمح ٣- الكتاب

٤- القطن ٥- الغنم

نشاط رقم "٣": اكتب ثلاث جمل تبدأ كل منها بفعلٍ ماضٍ.

١-

٢-

٣-

نشاط رقم "٤": اكتب ثلاث جمل تبدأ كلّ منها بفعل مضارع.

١-

٢-

٣-

نشاط مساند: ميّز الجملة الفعليّة من الجملة الاسميّة فيما يلي.

١. كرّم اللهُ الإنسانَ بالعقلِ.

٢. الشّجاعةُ صبرُ ساعةٍ

٣. عمل خالدٌ في المصنع.

٤. المهندسُ بارعٌ في عمله.

بطاقة تصحيح رقم " ١ "

الصّف: السّابع الأساسيّ　　المبحث: اللّغة العربيّة

الموضوع: الجملة الفعليّة　　المادة: النّحو والصّرف

نشاط رقم "١"

١- يطيرُ العصفورُ محلقاً.

٢- ينزلُ المطرُ من السماءِ.

٣- تتفتحُ الوردةُ صباحاً.

٤- يعطي المصباحُ ضوءاً باهراً.

٥- تلمعُ النجومُ في السماءِ.

نشاط رقم "٢"

١- زارَ أحمدُ المريضَ.

٢- زرعَ الفلاحُ القمحَ.

٣- قرأ المعلمُ الكتابَ.

٤- قطفَ الفلاحُ القطنَ.

٥- رعى الراعيُ الغنمَ.

نشاط رقم "٣"

١- لمعَ البرقُ في السماءِ.

٢- عوى الذئبُ عواءً مخيفاً.

٣- أخذَ الولدُ الكتابَ.

نشاط رقم "٤"

١- يشتدُّ البردُ في الشتاءِ.

٢- يسقطُ الثلجُ على الجبالِ.

٣- تسيرُ السيارةُ بسرعةٍ عاليةٍ.

نشاط رقم " ٢ "

الفعل اللاّزم والفعل المتعدّي

الخلفيّة النظريّة:

الفعل اللاّزم: هو الفعل الّذي يكتفي بفاعله في إتمام معنى الجملة.

الفعل المتعدّي: هو الفعل الّذي لا يكتفي بفاعله ويحتاج إلى مفعول به لإتمام المعنى.

صورة الخطأ الشائع:

عدم قدرة بعض التلاميذ على تحويل الفعل اللازم إلى فعل متعدّ سواء بمفعول واحد أو أكثر.

الهدف الخاص:

أنْ يكتب التلاميذ الفعل المتعدّي بصورة سليمة.

أنْ يحوّل التلاميذ الفعل اللاّزم إلى فعل متعدٍّ بسهولة ويسر.

إجراءات التعليم والتعلّم:

١- يقسّم المعلّم التلاميذ إلى ست مجموعات متجانسة.

٢- يوضّح لهم أنّ الفعل اللاّزم يتعدّى إلى مفعول به واحد بزيادة همزة في أوله، أو تشديد الحرف الثاني، أو زيادة الألف بعد الحرف الأول، أو زيادة الألف والسين والتّاء على أوّله.

٣- يوزّع عليهم صحائف الأعمال، ليقومَ بحلّ التمارين وبشكل تعاونيّ وجماعيّ ضمن فترة محددة.

٤- يوزّع عليهم بطاقات التصحيح، ليقارنوا بين ما كتبوه وبين البطاقة.

٥- يناقشهم بالأخطاء المتكررة.

٦- يدوّن القاعدة على السّبورة ليكتبها التلاميذ.

٧- يعطي نشاطاً مسانداً.

صحيفة عمل رقم " ٢ "

الصّف: السّابع الأساسيّ المبحث: اللّغة العربيّة

الموضوع: الفعل اللاّزم والفعل المتعدّي المادة: النّحو والصّرف

الأهداف:

أنْ يكتب التلاميذ الفعلين اللاّزم والمتعدّي كلّ في جملٍ مفيدة.

أنْ يحوّل التلاميذ الفعل اللاّزم إلى فعل متعدّ بسهولة ويسر.

نشاط رقم "١": اكتب الفعل المناسب في الفراغ المناسب وبيّن نوعه.

١- .... الأمّ شؤون البيتِ.

٢- .... الحليمُ عند مقدرة.

٣- .... النّاس المؤدب.

٤- .... الطلابُ على أثاثِ المدرسةِ.

نشاط رقم "٢": حوّل الأفعال اللاّزمة فيما يلي إلى أفعال متعدّية، واجرِ ما يلزم من تغيّر.

١- صدق نزارٌ.

٢- وصلَ المسافرُ.

٣- سالَ الماءُ.

٤- وقفتْ الحافلةُ.

٥- طارَ العصفورُ.

نشاط رقم "٣":

١- اكتب جملة فيها متعدٍّ لمفعول به واحد.

٢- اكتب جملة فيها فعل متعدٍّ لمفعولين.

٣- اكتب جملة فيها فعل لازم.

نشاط مساند: استخدم كلَّ فعل من الأفعال الآتية في جملة مفيدة من إنشائك.

حَرَثَ - يسأل - حَفِظَ - سقى

بطاقة تصحيح رقم " ٢ "

الصّف: السّابع الأساسيّ المبحث: اللّغة العربيّة

الموضوع: الفعل اللاّزم والفعل المتعدّي المادة: النّحو والصّرف

نشاط رقم "١"

١- تُدبّرُ الأمّ شؤونَ بيتها.

٢- يصفحُ الحليمُ عند مقدرةٍ.

٣- يحترمُ النّاسُ المؤدبَ.

٤- يحافظُ الطلابُ على أَثاثِ المدرسةِ.

نشاط رقم "٢"

١- صدّقَ أحمدُ نزاراً.

٢- أوصلَ أخي المسافرَ.

٣- أوقفتْ ليلى الحافلةَ.

٤- أطارَ يوسفُ العصفورَ.

نشاط رقم "٣"

١- أرْجَعَ محمودٌ الكتابَ.

٢- فَهّمتُ سعيداً الدرسَ.

٣- قَبُحَ الظلمُ.

نشاط رقم " ٣ "

الفعل المبنيّ للمعلوم والفعل المبنيّ للمجهول

الخلفيّة النظريّة:

الجملة الفعليّة: هي الّتي تبدأ بفعل ويليه فاعل تقدّمه فعل معلوم، وهو يـدلُّ على فاعل الفعل، وتكون علامة رفعه الضمّة مفرداً، والألف مثنى، والواو جمعاً، ويكون الفاعل اسماً ظاهراً، أو ضميراً بارزاً أو اسماً موصولاً واسم إشارة.

والفعل المبني للمجهول، هو الفعل الّذي يضمُّ أوّله ويُكسر ما قبـل آخـره في الزمن الماضي، ويبنى المضارع منه بضم أوله وفتح ما قبـل آخـره ويكـون فاعلـه مجهولاً.

صورة الخطأ الشّائع:

الخلط في الحركات الإعرابيّة للفعل المبنيّ للمجهول.

يثنّي بعض التلاميذ فعل الفاعل في حالة المثنّى، ويجمع بعض التلاميـذ فعـل الفاعل في حالة الجمع.

اعتماد الترتيب في تعيين الفاعل والمفعول به دون معرفة التقديم والتأخير.

الأهداف الخاصة:

١- أنْ يكتبَ التلاميذ الفعل المبنيّ للمجهول في صيغتي الفعل الماضي والفعل المضارع مع الضبط التّام.

٢- أنْ يميّز التلاميذ الفعل المبنيّ للمعلوم من الفعل المبنيّ للمجهول.

إجراءات التعليم والتعلّم:

١- يقسّم المعلّم التلاميذ إلى ست مجموعات متجانسة.

٢- يوضّح لهم مفهوم الجملة الفعليّة، ومفهوم الفعل المبنيّ للمعلوم والفعل المبنيّ للمجهول، ثم يوضّح لهم كيفيّة كتابة الفعل المبنيّ للمجهول الماضي المضارع.

٣- يوزّع صحائف الأعمال على التلاميذ، ليقوموا بحلّ التمارين ضمن فترة زمنيّة محددة وبشكل تعاونيّ وجماعيّ.

٤- يوزّع بطاقات التصحيح، ليقارن التلاميذ ما كتبوه مع بطاقة التصحيح.

٥- يناقش الأخطاء المتكررة لدى التلاميذ.

٦- يدوّن القاعدة على السّبورة.

٧- يعطي نشاطاً مسانداً.

صحيفة عمل رقم " ٣ "

الصّف: السّابع الأساسيّ المبحث: اللّغة العربيّة

الموضوع: الفعل المبنيّ للمعلوم والفعل المبنيّ للمجهول المادة: النّحو والصّرف

الأهداف:

٣- أنْ يكتب التلاميذ الفعل المبنيّ للمجهول في صيغتي الفعل الماضي والفعل المضارع مع ضبط الحركة الإعرابيّة.

٤- أنْ يميّز التلاميذ بين الفعل المبنيّ للمعلوم وبين الفعل المبنيّ للمجهول.

نشاط رقم "١": حوّل الأفعال الّتي في الجمل التّالية إلى أفعال مبنيّة للمجهول مع بقاء كل فعل في جملة.

٥- شَرِبَ الولدُ اللبنَ.

٦- يدّخرُ المقتصدُ المالَ.

٧- يجمعُ الأولادُ القطنَ.

٨- أطعمتْ الفتاةُ الشاةَ.

نشاط رقم "٢": استخدم كلّ فعلٍ من الأفعال الآتية في جملة مفيدة من إنشائك.

١- حَرَثَ ٢- يسألُ

٣- حَفِظَ ٤- شاهَدَ

نشاط رقم "٣": استخدم كلّ فعل من الأفعال الآتية في جملة مفيدة من إنشائك.

١- يُستعملُ	٢- نُظّمتْ
٣- يُحترمُ	٤- ضُرِبَ

نشاط رقم "٤": عيّن الخطأ في الجمل التّالية وصححه.

٤- أخلصا المعلمان.

٥- قدموا المسافرون.

٦- أخلصن الطالبات.

نشاط مساند: اكتب خمس جمل فيها فعل مضارع مبنيّ للمجهول.

بطاقة تصحيح رقم " ٣ "

الصّف: السّابع الأساسيّ المبحث: اللّغة العربيّة

الموضوع: الفعل المبنيّ للمعلوم والفعل المبنيّ للمجهول المادة: النّحو والصّرف

نشاط رقم "١"

٥- شُرِبَ اللبنُ.

٦- يُدّخَرُ المالُ.

٧- يُجْمَعُ القطنُ.

٨- اطْعمتْ الشاةُ.

نشاط رقم "٢"

٥- حَرَثَ الفلاحُ الأرضَ.

٦- يَسألُ المحتاجُ الصدقةَ.

٧- حَفِظَ التلاميذُ القصيدةَ.

٨- شاهدَ القاضي المتهمَ.

نشاط رقم "٣"

٥- يُستعْمَلُ الدواءُ.

٦- نُظّمَتْ الأبياتُ.

٧- يُحْتَرَمُ الأديبُ.

٨- ضُرِبَ الظالمُ.

نشاط رقم "٤"

٤- أَخلص المعلمان.

٥- قَدِمَ المسافرون.

٦- أخلصتِ الطالباتُ.

نشاط رقم " ٣"

ألف التفريق

الخلفيّة النظريّة:

يقصد بألف التفريق: الألف الّتي تزاد بعد واو الجماعة المتطرّفة، في الأفعال مثل اكتبوا، لن يكتبوا، وذلك للتميز بين هذه الواو وواو الفعل الأصليّة في: يرجو، يسمو، أو واو الجمع الّتي هي علامة الرفع في جمع المذكّر السّالم المضاف مثل مهندسو الشركة.

صورة الخطأ الشائع:

وضع ألف التفريق في غير مكانها، أو حذف الألف الّتي تلحق بواو الجماعة.

الهدف الخاص:

أنْ يضع التلاميذ ألف التفريق في مكانها الصحيح.

إجراءات التعليم والتعلّم:

١- يقسّم المعلّم التلاميذ إلى ست مجموعات متجانسة.

٢- يبيّن لهم أنواع الواو وكيفيّة التفريق بينها، وذلك باستخدام الأمثلة المناسبة، وإشراكهم في تقديم أمثلة، وشواهد موازية، وتوظيفها في إنتاج تراكيب لغويّة من إنشائهم.

٣- يوزّع عليهم صحائف الأعمال، ليقوموا بحلّها ضمن وقت محدد وبشكل تعاونيّ وجماعيّ.

٤- يوزّع عليهم بطاقات التصحيح، ليقارن كلّ واحدٍ بين ما كتبه وبين البطاقة.

٥- يناقشهم في بعض الأمور الهامّة بالنسبة للموضوع.

٦- يدوّن القاعدة على السّبورة ليكتبها التلاميذ.

٧- يعطي نشاطاً مسانداً.

صحيفة عمل رقم " ٣ "

الصّف: الثّامن الأساسيّ　　　　المبحث: اللّغة العربيّة

الموضوع: ألف التفريق　　　　المادة: الإملاء

الأهداف:

أنْ يضع التلاميذ ألف التفريق في مكانها الصحيح.

نشاط رقم "١": اقرأ النص التّالي، وضع الألف الفارقة حيثما لزم ذلك.

كانت الأخبار في الزمن القديم تنشر عن طريق الرحّالين، الّذين يحدّثون النّاس بما رأو، وما سمعو عندما يعودون إلى بلادهم، وكان الشاعر ينظم قصيدة يصف بها إحدى المعارك، ويرجو من وراء ذلك أنْ يفخر بشجاعته ويسمو على أنداده.

وكان من عادة القدماء أنْ يكتبو على أبواب المعابد أنباء الحوادث وأنْ يرسمو صورها فيقف قارئو الأخبار أمامها، كما يقف بعض المارة أمام باعة الصّحف في هذه الأيام.

نشاط رقم "٢": اعد كتابة الجمل التّالية في صيغة الجمع.

١- الطّبيب لن يخون العهد.

٢- حضر مدير المدرسة الاحتفال.

٣- يسمو الطّالب بحسن أخلاقه.

٤- يعفو القاضي عن المتهم.

٥- المجتهد لن يقصر في عمله.

نشاط رقم "٣": اكتب ثلاث جمل، تشتمل الأولى على كلمة تنتهي بواو أصليّة والثانية بواو الجماعة، والثالث بواو الجمع.

١-

٢-

٣-

نشاط مساند: اكتب فقرة تبرز فيها أهم النشاطات الّتي قمت بها يوم أمس، وتشمل على الواو بأنواعها.

بطاقة تصحيح رقم " ٣ "

الصّف: الثّامن الأساسيّ — المبحث: اللّغة العربيّة

الموضوع: ألف التفريق — المادة: الإملاء

نشاط رقم "١"

كانت الأخبار في الزمن القديم تنشر عن طريق الرحاليين، الّذين يحدّثون النّاس بما رأوا، وما سمعوا عندما يعودون إلى بلادهم، وكان الشاعر ينظُم قصيدةً يصف بها إحدى المعارك، ويرجو من وراء ذلك أنْ يفخر بشجاعته ويسمو على أنداده.

وكان من عادة القدماء أنْ يكتبوا على أبواب المعابد أنباء الحوادث، وأنْ يرسموا صورها فيقف قارئو الأخبار أمامها، كما يقف بعض المارة أمام باعة الصحف في هذه الأيام.

نشاط رقم "٢"

١- الأطباءُ لن يخونوا العهد.

٢- حضرَ مديرو المدرسةِ الاحتفال.

٣- يسمو الطلابُ بحسن أخلاقِهِم.

٤- يعفو القضاةُ عن المتهمين.

٥- المجتهدون لن يقصروا في أعمالهم.

نشاط رقم "٣"

١- يقسو الأب على ابنه.

٢- إنّ قوماً ركبوا في سفينة.

٣- مهندسو المشروع رائعون.

نشاط رقم " ٤ "

التّاء المربوطة والتّاء المبسوطة والهاء

الخلفيّة النظريّة:

يقصد بالتّاء المربوطة التّاء الّتي تقع في آخر الاسم، وتنطق تاء عند الوصل، وتنطق عند الوقف، أمّا التّاء المبسوطة فهي الّتي تنطق تاء عند الوقف وعند الوصل.

صورة الخطأ الشائع:

يتمثّل الخطأ في هذه القضيّة بعدم قدرة التّلاميذ على التفريق بين كتابة التّاء المربوطة وكتابة التّاء المبسوطة، حيث يقع خلط في الرّسم الإملائيّ بين صورتي هذين الحرين فترسم التّاء المربوطة مبسوطة والتّاء المبسوطة مربوطة.

الهدف الخاص:

أنْ يفرّق التّلاميذ بين الرّسم الإملائيّ للتّاء المربوطة والتّاء المبسوطة.

إجراءات التعليم والتعلّم:

١- يقسّم المعلّم التلاميذ إلى ست مجموعات متجانسة.

٢- يوضّح مواضع كلّ من التّاء المربوطة والتّاء المبسوطة، ويقدّم أمثلة منتهية ليتأكد من وعيهم بهذه القضيّة وعلاقتها بالقدرة الكتابيّة.

٣- يوزّع عليهم صحائف الأعمال، ليقوموا بحلّها ضمن وقت محدد وبشكل تعاونيّ وجماعيّ.

٤- بعد الإجابة يقوم بتوزيع بطاقات التصحيح، من أجل تدوين الإجابة الصحيحة.

٥- يناقشهم بأهم القضايا في الدّرس.

٦- يدوّن القاعدة على السّبورة ليكتبها التلاميذ.

٧- يعطي نشاطاً مسانداً.

صحيفة عمل رقم " ٤ "

الصّف: الثّامن الأساسيّ المبحث: اللّغة العربيّة

الموضوع: التّاء المربوطة والتّاء المبسوطة والهاء المادة: الإملاء

الأهداف:

أنْ يفرّق التّلاميذ بين الرّسم الإملائيّ للتّاء المربوطة والتّاء المبسوطة.

نشاط رقم "١": اكتب التّاء الناقصة كتابة إملائيّة صحيحة.

١- ركب طلاب الجامعـ...... الحافلا......

٢- قرأ...... إحدى الصحف اليومي......

٣- حفظت عشر...... أبيا...... من الشعر.

٤- خلق الله جميع الكائنا...... الحية.

٥- الجنة تحـ...... أقدام الأمهات.

نشاط رقم "٢": تذكّر الكلمات الناقصة في الأبيات الشعريّة التّالية، وارسم التّاء رسماً صحيحاً وفق ورودها.

١- هي الأخلاق تنبت كا .... إذا سقيت بماء ....

٢- فَحِضْنُ الأُمِّ .... تسامت .... البنين والبنات[1]

(١) مجمّع اللّغة العربيّة الأردني، اللّغة العربيّة، الصّف الثّامن، ص ٨٥. والبيت للشّاعر معروف الرصافيّ.

٣- تطول بي الساعات وهي .... وفي كل دهر لا يسرك طول

نشاط رقم "٣": ميّز التّاء المربوطة من الهاء في الفراغ المناسب واكتبها.

قال الجندي: أين أخوك؟ دلّني على مكان( )، فأخذ( ) إلى بيت أهل( )، وعندما وصلا إلى البيت، نادى أم( ) فخرجت والابتسام( ) تعلو شفتيها، فسألها الجندي ما سمع( ) من طفلها وعند ذلك أقبل طفلها الآخر مرفوع الرأس، تعلو وجه( ) مسح( ) من اليأس ممزوج( ) بالعز( ) والكرام( )، ووقف غير هياب لما ينتظره من عقاب.

نشاط رقم "٤": اكتب العبارة التّالية بصيغة المؤنث.

كانَ خالد مريضاً، فذهب إلى الطبيب، وجلس في غرفة الانتظار فأدخله الممرض إلى الطبيب في غرفة الكشف.

نشاط مساند: استعرض الصّفحة الأولى من الصّحيفة اليوميّة، واكتب خمس كلمات اشتملت على تاء مربوطة وأخرى على تاء مبسوطة.

بطاقة تصحيح رقم " ٤ "

الصّف: الثّامن الأساسيّ — المبحث: اللّغة العربيّة

الموضوع: التّاء المربوطة والتّاء المبسوطة — المادة: الإملاء

نشاط رقم "١"

١- ركب طلاب الجامعـة الحافلات.

٢- قرأت إحدى الصّحف اليوميّة.

٣- حفظت عشرة أبيات من الشّعر.

٤- خلق الله جميع الكائنات الحيّة.

٥- الجنّة تحـت أقدام الأمّهات.

نشاط رقم "٢"

١- هي الأخلاق تنبت كالنّباتِ — إذا سقيت بماء المكْرُماتِ

٢- فَحِضْنُ الأُمِّ مدرسة تسامت — بتربيةِ البنين والبنات

٣- تطول بي السّاعات وهي قصيرةٌ — وفي كلّ دهر لا يسرك طول

نشاط رقم "٣"

قال الجندي: أين أخوك؟ دلّني على مكانـه، فأخـذه إلى بيـت أهلـه، وعنـدما وصلا إلى البيت، نادى أمه فخرجت والابتسامة تعلو شفتيها، فسألها الجندي مـا سمعت من طفلها وعند ذلك أقبل طفلها الآخر مرفـوع الـرأس، تعلـو وجهـه

مسحة من اليأس ممزوجة بالعزة والكرامة، ووقـف غـير هيـاب لما ينتظـره مـن عقاب.

نشاط رقم "٤"

كانَـت خالـدة مريـضةً، فـذهبت إلى الطّبيبـة، وجلـست في غرفـة الانتظـار فأدخلتها الممرّضة إلى الطّبيبة في غرفة الكشف.

نشاط رقم " ٥ "

الحروف المتقاربة في المخرج

الخلفيّة النظريّة:

يقصد بها الحروف الهجائيّة الّتي يوجد تقارب في صورها الصّوتيّة عن النطق بها مثل (س – ص، د – ض، ذ – ظ، ض – ظ).

صورة الخطأ الشائع:

ضعف التلاميذ في التفريق بين الأصوات المتقاربة في المخرج سواء في أثناء القراءة أو في أثناء الاستماع، ويؤدّي هذا الخلط إلى سوء فهم دلالات الألفاظ، ويعود شيوع هذا الخطأ إلى عوامل بصريّة أو سمعيّة أو عوامل البيئة والتنشئة اللّغويّة.

إجراءات التعليم والتعلّم:

١- يقسّم المعلّم الشعبة إلى ست مجموعات متجانسة.

٢- يراجعهم في الحروف الهجائيّة العربيّة، ويوضّح لهم الحروف المتقاربة في النطق حيث يضعها على شكل أزواج.

٣- يركّز من خلال ضرب الأمثلة على تنمية مهارتهم في المطابقة بين الصورة الصوتيّة والصّور الخطيّة للحروف الهجائيّة المستهدفة.

٤- يوزّع عليهم صحائف الأعمال ، ويطلب منهم حلّها خلال فترة زمنيّة محددة.

٥- يوزّع بطاقات التصحيح على المجموعات، ويطلب منهم تصحيح الأخطاء.

٦- يناقشهم في أهم القضايا أو الأخطاء المتكررة لمعالجتها.

٧- يدوّن القاعدة على السبورة ليكتبوها.

٨- يعطي تلاميذه نشاطاً مسانداً.

صحيفة عمل رقم " ٥ "

الصّف: الثّامن الأساسيّ — المبحث: اللّغة العربيّة

الموضوع: الحروف المتقاربة في المخرج — المادة: الإملاء

الأهداف:

أنْ يتمكن التلاميذ من التفريق كتابة من الذاكرة بين الحروف الهجائيّة المتقاربة الّتي ترمز إلى الأصوات المتقاربة في المخرج، ورسمها بالصورة الصحيحة.

نشاط رقم "١": اقرأ الجمل التّالية وحدد الخطأ ثم صوّبه.

١- التفّاح من أفضل أسناف الفاكهة.

٢- استطلح الخصمان قبل فصل السيف.

٣- لن تردى بك زوجاً لها.

٤- صام ضهراً ونطق قفراً.

٥- قرأت صورة الفاتحة.

نشاط رقم "٢": اقرأ مجموعة الكلمات الّتي وردت في صيغة المفرد وحدد موضع الخطأ وصوّبه.

١- اضتراب

٢- خلكقم

٣- اسطحاب

٤- النضافة

٦- المنتصر

٧- حصم

٨- الحراصة

٩- اصتحب

٥- مريد ١٠- السداصي

نشاط رقم "٣": يكلّف المعلّم التّلاميذ قراءة الوحدة الرّابعة من كتاب المطالعة والنّصوص للصّف الثّامن "الحريّة والديمقراطيّة وحقوق الإنسان في الأردن"، ثمّ يطلب من كلّ مجموعة كتابة قائمة من خمس كلمات مشتملة على حروف متقاربة في المخرج.

١- المجموعة الأولى حرفي (ض، ظ)

٢- المجموعة الثانية حرفي (س، ص)

٣- المجموعة الثالثة حرفي (ذ، ز)

٤- المجموعة الرابعة حرفي (ق، ك)

٥- المجموعة الخامسة حرفي (د، ض)

٦- المجموعة السادسة حرفي (ت، ط)

نشاط مساند: عند عودتك من المدرسة إلى المنزل أكتب المفردات التي تشاهدها في أثناء الطريق، ممّا فيها تقارب بين الحروف.

بطاقة تصحيح رقم " ٥ "

الصّف: الثّامن الأساسيّ — المبحث: اللّغة العربيّة

الموضوع: الحروف المتقاربة في المخرج — المادة: الإملاء

نشاط رقم "١"

١- التفاح من أفضل أصناف الفاكهة.

٢- لن ترضى بك زوجاً لها.

٣- اصطلح الخصمان قبل فصل الصيف.

٤- صام دهراً ونطق كفراً.

٥- قرأت سورة الفاتحة.

نشاط رقم "٢"

١- اضطراب	٦- المنتصر
٢- خلقكم	٧- حسم
٣- اصطحاب	٨- الحراسة
٤- النظافة	٩- اصطحب
٥- مريض	١٠- السداسي

نشاط رقم "٣"

يمضي صباح رزق وثقة الأردن مشروط

موظّف	يسعون	التلميذ	راكب	الديمقراطيّة	الوطن
تنظيم	مدارس	ازدهاره	كسب	حواضره	الطفلة
ظلال	الإنسان	ذوو	تشرق	قيود	تناقش
محافظات	أستاذي	عزيزة	يبكر	خضراء	تنشر

نشاط رقم " ١٠ "

التّضعيف

الخلفيّة النظريّة:

يقصد بالتّضعيف أنْ يرد حرفان متشابهان، أولهما ساكن وثانيهما متحـرك، أو حرفان متحركان، وعندئذٍ يجب إدغامهما وقراءتهما حرفاً واحداً، بحيث يظهر في أثناء القراءة مشدداً، وتوضع علامة التّضعيف (ّ) الشدة فوقه عند الكتابة.

صورة الخطأ الشائع:

يتمثّل الخطأ في هذه القضيّة، في عدم رسم التلميذ لعلامة التّـضعيف(ّ) عـلى الحرف المضعّف ممّا يؤدي إلى الخطأ في نقطة عند قراءة الكلمة الّتي يردُ فيها.

الهدف الخاص:

أنْ يرسم التلاميـذُ علامـة التّـضعيف عـلى الحـروف المـضعّفة حيـثما وردت في الكلمة.

إجراءات التعليم والتعلّم:

١- يقسّم المعلّم الشعبة إلى ست مجموعات متجانسة.

٢- يوضّح لهم مفهوم التضعيف، بالرجوع إلى القواعد الصّرفيّة ذات العلاقة، ويعرض أمثلـة منتهيـة لهـذه القـضيّة ليتأكـد مـن وعـي التلاميـذ لمفهـوم التضعيف وعلاقة هذه القضيّة بالقدرة القرائيّة، ثم يتـيح للتلاميـذ فرصـة التدرب على القضيّة الإملائيّة من خلال صحائف الأعمال.

٣- يوزّع صحائف الأعمال على المجموعات، ويطلب منهم حلّها ضمن وقت محدد.

٤- يوزّع بطاقات التصحيح على المجموعات، ليطابقوا بين الإجابات ويعالجوا الأخطاء.

٥- يناقشهم أبرز الأمور في الدرس.

٦- يدوّن القاعدة على السبّورة، ويطلب منهم كتابتها على دفاترهم.

٧- يعطيهم نشاطاً مسانداً في البيت.

صحيفة عمل رقم " ١٠ "

الصّف: الثّامن الأساسيّ	المبحث: اللّغة العربيّة
الموضوع: التضعيف	المادة: الإملاء

الأهداف:

أنْ يرسمَ التلاميذ علامة التضعيف على الحروف المضعّفة حيثما وردت في الكلمة.

نشاط رقم "١": ضع علامة التضعيف على الحروف المضعّفة حيث يلزم.

فصدقناه	تحية	طيبة	جاهلية
صناعية	الضعيف	قصة	أمة
عز وجل	محمد		

نشاط رقم "٢": اعد كتابة الفعل بعد حذف الضمير منه.

١- أحسستُ بالمشكلةِ قبلَ وقوعها.

٢- حللتُ المسألةَ الصعبةَ.

٣- شممنا رائحةً زكيّةً صباحاً.

٤- هل حققتَ أُمنيتك يا فاطمة.

نشاط رقم "٣": اكتب الاسم الموصول المناسب في كل فراغ مع رسم علامة التضعيف إنْ لزمَ الأمر.

١- المرأة الصّالحةُ هي .... تعمل بما ينفعها.

٢- نحترمُ العلماءَ .... يخدمون الأمّة.

٣- الطّالبُ المجتهدُ هو .... لا يضيعُ الوقتَ.

٤- جاءت الممرّضاتُ .... يسعفنَ المرضى.

نشاط مساند: استمع إلى نشرة الأخبار واكتب الكلمات التي وردت فيها حروف مضعّفة.

بطاقة تصحيح رقم " ١٠ "

الصّف: الثّامن الأساسيّ — المبحث: اللّغة العربيّة

الموضوع: التضعيف — المادة: الإملاء

نشاط رقم "١"

فصدّقناه	تحيّة	طيّبة	جاهليّة
صناعيّة	الضّعيف	قصّة	أمّة
عزّ وجل	محمّد		

نشاط رقم "٢"

١- أحسُّ بالمشكلةِ قبلَ وقوعها.

٢- حلَّ المسألةَ الصعبةَ.

٣- شمَّ رائحةً زكيّةً صباحاً.

٤- هل حقّقَ أُمنيتك يا فاطمة.

نشاط رقم "٣"

١- المرأة الصّالحةُ هي الّتي تعمل بما ينفعها.

٢- نحترمُ العلماءَ الّذين يخدمون الأمّة.

٣- الطّالبُ المجتهدُ هو الّذي لا يضيعُ الوقتَ.

٤- جاءت الممرّضاتُ اللّواتي يسعفنَ المرضى.

نشاط رقم " ٣ "

المعرفة والنكرة

الخلفيّة النظريّة:

الاسم النكرة: هو كلّ لفظٍ يدلّ على عموم، مثل شاعر، رجل.

والاسم المعرفة: هو الاسم الّذي يدلّ على معين، مثل: زهير، ابن رشد.

وأنواع المعرفة هي الاسم المعرّف بال، اسم العلم، أسماء الإشارة، الأسماء الموصولة، الضمائر، والأسماء المضافة إلى معرفة.

صورة الخطأ الشائع:

عدم القدرة على التحويل كتابةً من النكرة إلى المعرفة والعكس كتابةً.

الهدف الخاص:

أنْ يميّز التلاميذ بين المعرفة والنكرة، ويكتبوا ذلك بصورة سليمة في أثناء حلّهم للتّمارين أنْ يحوّلوا النكرة إلى معرفة باستخدام الأدوات المناسبة.

إجراءات التعليم والتعلّم:

١- يقسّم المعلّم التلاميذ إلى ست مجموعات متجانسة.

٢- يوضّح من خلال استخدام أسلوب المقارنة، التفريق بين النكرة والمعرفة، مثال (شجرة، الشجرة)، ويقوم المعلّم بمراجعة التلاميذ بأنواع الضمائر، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، كمدخل للدرس.

٣- يوزّع عليهم صحائف الأعمال، ويطلب منهم حل التمارين الموجـودة ضمن زمن محدد وبشكل جماعيّ وتعاونيّ.

٤- يوزّع بطاقات التصحيح عليهم، لمعالجة الأخطاء والوقوف على نقاط التطابق وغيره.

٥- يناقشهم أبرز القضايا في هذا الدّرس.

٦- يدوّن القاعدة على السبّورة، ويقوموا بكتابتها.

٧- يعطي تلاميذه نشاطاً مسانداً.

صحيفة عمل رقم " ٣ "

الصّف: الثّامن الأساسيّ	المبحث: اللّغة العربيّة

الموضوع: المعرفة والنّكرة	المادة: النّحو والصّرف

الأهداف:

١- أنْ يميّز التلاميذ بين المعرفة والنكرة قراءة وكتابة.

٢- أنْ يحوّل التلاميذ النكرة إلى معرفة باستخدام الأدوات المناسبة وبالعكس.

نشاط رقم "١": حوّل النكرة في الجمل التّالية إلى معرفة بإضافة الأدوات والكلمات المناسبة.

١- اقرأ جريدة.

٢- كيفَ كانَ الناسُ ينتقلون من قريةٍ إلى قريةٍ؟

٣- أحضرْ قلماً ودفتراً.

٤- لو غرسَ كلُّ منّا كلّ عامٍ شجرة لأصبحتْ بلادُنا جنّة.

٥- أدعُ لي طالباً.

٦- في دارنا ضيوفٌ.

نشاط رقم "٢": اكتب اسم الإشارة المناسب في المكان الخالي وأكمل الجمل لتصبح ذات معنى.

١- .... رجل.	٣- .... فتاة.

٢- .... ولدان.

٤- .... أصدقاء.

نشاط رقم "٣": حوّل النكرة إلى معرفة والمعرفة إلى نكرة في الأسماء الّتي تحتها خط

١- في بيتنا رجل.

٣- في دارنا نساءٌ.

٢- في بيتنا أصدقاءُ الوالد.

٤- في دارنا أولادُ الجيران.

نشاط رقم "٤": اكتب الضمائر المتكلمة وضعها في جملٍ مفيدة.

١-

٢-

نشاط مساند: عيّن أنواع المعرفة فيما تحته خط.

١- أينَ أمّي.

٣- شاعري المفضل: شوقي.

٢- ذهبت إلى المدينة.

٤- نحن أسرة واحدة.

بطاقة تصحيح رقم " ٣ "

الصّف: الثّامن الأساسيّ — المبحث: اللّغة العربيّة

الموضوع: المعرفة والنكرة — المادة: النّحو والصّرف

نشاط رقم "١"

١- اقرأ جريدةَ الدّستور.

٢- كيفَ كانَ النّاسُ ينتقلون من قريةِ عمون إلى قريةِ عين الباشا؟

٣- أحضرْ القلم والدفتر.

٤- لو زرعَ كلُّ منّا كلّ عامٍ هذه الشجرةِ الطيبةِ لأصبحتْ بلادُنا جنّة.

٥- أدعُ لي ذلك الطالبَ الّذي فتحَ الخزانة.

٦- في دارنا ضيوفٌ الّذين زارونا قبلَ أسبوع.

نشاط رقم "٢"

١- هذا رجلٌ ناجحٌ في عملهِ.

٢- هذان ولدان مجتهدان.

٣- هذه فتاةٌ قياسيةٌ.

٤- هؤلاء أصدقائي.

نشاط رقم "٣"

١- في بيتنا رجلٌ قصيرٌ.

٢- في بيتنا أصدقاءٌ.

٣- رأيتُ نساءَ اللّواتي زرن والدتي أمس.

٤- في دارنا أولادٌ.

نشاط رقم "٤"

١- أنا أحب وطني.

٢- نحن تلاميذَ الصّف الثّامن الأساسيّ مجتهدون.

نشاط رقم " ٤ "
الفعل اللاّزم والفعل المتعدّي

الخلفيّة النظريّة:

الفعل اللاّزم: هو الفعل الّذي يكتفي بالفاعل لتكوين جملة ذات معنى تام نحو (نجح المجتهد).

الفعل المتعدّي: هو الفعل الّذي لا يكتفي بالفاعل بل يحتاج إلى مفعول به واحد أو أكثر لإفادة المعنى التام (يساعد خالد زملاءه).

صورة الخطأ الشائع:

عدم قدرة بعض التلاميذ على تحويل الفعل اللاّزم إلى فعل متعدّ سواء بمفعول به واحد أو أكثر.

الهدف الخاص:

١- أنْ يميّز التلاميذ بين الفعل المتعدّي لمفعول واحد وبين الفعل المتعدّي لمفعولين.

٢- أنْ يكتب التلاميذ الفعل المتعدّي بصورة سليمة بعد تحويله من الفعل اللاّزم في جملة معبّرة ومفيدة.

إجراءات التعليم والتعلّم:

١- يقسّم المعلّم التلاميذ إلى ست مجموعات متجانسة.

٢- يوضّح لهم أنّه يتعدّى الفعل اللاّزم إلى مفعول به واحد بزيادة همزة في أوله، أو تشديد الحرف الثاني، أو زيادة الألف بعد الحرف الأول أو زيادة الألف والسين والتّاء على أوله نحو: استعطفَ الأمر.

٣- يوزّع صحائف الأعمال، ليتيح لهم فرصة للتدريب في أثناء الحلّ التعاونيّ الجماعيّ بينهم في مدة محدّدة.

٤- يوزّع بطاقات التصحيح، ليتسنّى لهم مقارنة أعمالهم بها ثمّ يقوموا بمعالجة الأخطاء.

٥- يناقش أهم القضايا البارزة في الدّرس.

٦- يدوّن القاعدة على السبّورة.

٧- يعطي تلاميذه نشاطاً مسانداً.

صحيفة عمل رقم " ٤ "

الصّف: الثّامن الأساسيّ المبحث: اللّغة العربيّة

الموضوع: الفعل اللاّزم والمتعدّي المادة: النّحو والصّرف

الأهداف:

١- أنْ يميّز التلاميذ بين الفعل اللاّزم والفعل المتعدّي.

٢- أنْ يميّز التلاميذ بين الفعل المتعدّي بمفعول واحد والفعل المتعدّي بمفعولين أو أكثر.

٣- أنْ يحوّل التلاميذ الفعل اللازم إلى فعل متعدٍّ، وإجراء ما يلزم من تغير في الجمل المطروحة ويكتبها بشكل سليم.

نشاط رقم "١": حوّل الأفعال اللازمة فيما يلي إلى أفعال متعدّية واجرِ ما يلزم من تغيّر في هذه الجمل.

١- طارَ العصفورُ.

٢- حَسُنَ منظرُ الربيعِ.

٣- فرحت فاطمة بالجائزة.

٤- قُبِحَ الظلمُ.

٥- جلس الضيوفُ في الحديقة.

٦- خَرَجَ التلميذُ.

نشاط رقم "٢": ميّز الفعل اللاّزم من الفعل المتعدّي فيما يلي واكتبه.

لّما جاء مُعز الدين إلى مصر، اتخذ القاهرة مقرّاً له، ونشر المعارف في البلاد، وحكم بالعدل بين النّاس، وساسَ النّاس بالرفق واللّين، فقامت أسواقُ العلمِ واتجهت إليه الرعيّة، وازدحمت الوفود على بابه.

نشاط رقم "٣":

١- اكتب جملة فيها فعل متعدٍّ لمفعول واحد.

٢- اكتب جملة فيها فعل متعدٍّ لمفعولين.

٣- اكتب جملة فيها فعل متعدٍّ لثلاثة مفاعيل.

نشاط مساند: أعرب ما تحته خط.

١- منحَ المديرُ المعلمَ جائزةً.

٢- تفوز المجتهدةُ.

بطاقة تصحيح رقم " ٤ "

الصّف: الثّامن الأساسيّ المبحث: اللّغة العربيّة

الموضوع: الفعل اللاّزم والمتعدّي المادة: النّحو والصّرف

نشاط رقم "١"

١- طيّرَ محمدٌ العصفورَ.

٢- اسْتَحْسَنَتْ أملُ منظرَ الربيع.

٣- فَرَّحَت المعلمةُ فاطمة بالجائزة.

٤- قَبَّحَ اللهُ الظلمَ.

٥- جالس محمدٌ الضيوفَ.

٦- أخرجَ التلميذُ الكتابَ.

نشاط رقم "٢"

فعل لازم	فعل متعدٍّ
جاء	اتّخذ
قامت	ساسَ
حكم	نشر
ازدحمت	
اتجهت	

نشاط رقم "٣"

١- أرجعَ محمودٌ الكتابَ.

٢- فهّمتُ الفتاةَ الحقيقة.

٣- أعلمتُ المعلمةَ المسألة صعبةً.

نشاط رقم " ٥ "

حروف الجر

الخلفيّة النظريّة:

يجر الاسم إذا سبق بحرف من حروف الجر، وأشهر حروف الجر مِنْ، إلى عَنْ، على، في، الباء، الكاف، اللام، حتى. ولكل حرف معنى خاص.

مِنْ: تفيد ابتداء الغاية الزّمانيّة أو المكانيّة، إلى: تفيد انتهاء الغاية الزّمانيّة أو المكانيّة، عن: تفيد المجاوزة، على: تفيد الاستعلاء، في: تفيد الظرفيّة المكانيّة أو الزّمانيّة، الباء: تفيد الاستعانة، الكاف: تفيد التشبيه، اللام: تفيد المُلك، حتى: تفيد انتهاء الغاية الزّمانيّة أو المكانيّة.

صورة الخطأ الشائع:

عدم معرفة التلاميذ للمعنى الّذي يؤدّيه حرف الجر.

عدم وضع حرف الجر المناسب في مكانه المناسب.

عدم وضع الحركة للاسم المجرور بعد حرف الجر.

الهدف الخاص:

١- أنْ يتعرّف التلاميذ المعنى الّذي يؤدّيه حرف الجر.

٢- أنْ يرسمَ التلاميذ حركة الاسم المجرور بعد حرف الجر.

٣- أنْ يضعَ التلاميذ حرف الجر المناسب في مكانه المناسب.

إجراءات التعليم والتعلّم:

١- يقسّم المعلّم التلاميذ إلى ست مجموعات متجانسة.

٢- يوضّح معاني أحرف الجر لهم مع أمثلة محدودة، حتى يتسنّى فهمها، ويبيّن لهم الموضع المناسب لحرف الجر، مع التركيز على وجوب وضع الحركة على الاسم المجرور بحرف الجر.

٣- يوزّع الأعمال عليهم، ويطلب حلّها ضمن فترة زمنيّة محدودة.

٤- يوزّع بطاقات التصحيح عليهم، ويقارن التلاميذ بين الإجابة الّتي توصّلوا إليها وبين الإجابة الصحيحة.

٥- يناقشهم بأهم القضايا في الدّرس.

٦- يدوّن القاعدة على السّبورة ويكتبوها من بعده.

٧- يعطيهم نشاطاً مساندا.

صحيفة عمل رقم " ٥ "

الصّف: الثّامن الأساسيّ	المبحث: اللّغة العربيّة

الموضوع: حروف الجر	المادة: النّحو والصّرف

الأهداف:

١- أنْ يتعرّف التلاميذ المعنى الّذي يؤدّيه حرف الجر.

٢- أنْ يرسمَ التلاميذ حركة الاسم المجرور بعد حرف الجر.

٣- أنْ يضعَ التلاميذ حرف الجر المناسب في مكانه المناسب.

نشاط رقم "١": ضع حرف الجر المناسب في المكان الخالي مما يلي وانتبه لحركة الاسم المجرور.

١- حدود الوطنِ العربي .... المحيط الأطلسي .... الخليج العربي.

٢- أقلعَ والدي .... التدخين فتحسّنت صحته.

٣- العلمُ .... الصغر ....النقش .... الحجر.

٤- ثروة العربِ .... العرب.

٥- تشرفُ جبالُ السلطِ .... الغور.

٦- بقيتُ .... المكتبة .... غروب الشمس.

نشاط رقم "٢": بيّن المعنى الّذي يؤدّيه حرف الجر فيما يلي.

١- تهبطُ الطائرةُ على مدرجِ المطارِ.

٢- أصفحْ عن المعتذرِ.

٣- يحلُّ النّاس مشكلاتهم بالحوار.

٤- تتجنبُ الدولُ الوقوعَ في الكوارثِ الاقتصاديّة.

٥- انطلقتْ الجيوشُ الإسلامية للفتح من بلادِ الشامِ إلى الأندلس.

٦- سلامٌ هي حتّى مطْلعِ الفجرِ.

نشاط رقم "٣": اعرب ما يلي.

في العجلة الندامة.

نشاط مساند: اعرب الجملة التّالية إعراباً سليماً.

رحلتُ عن المدينةِ إلى القريةِ.

بطاقة تصحيح رقم " ٥ "

الصّف: الثّامن الأساسيّ المبحث: اللّغة العربيّة

الموضوع: حروف الجر المادة: النّحو والصّرف

نشاط رقم "١"

١- حدود الوطنِ العربي من المحيطِ الأطلسي إلى الخليجِ العربي.

٢- أقلعَ والدي عن التدخينِ فتحسّنت صحتُهُ.

٣- العلمُ في الصغرِ كالنقشِ في الحجرِ.

٤- ثروة العربِ للعربِ.

٥- تشرفُ جبالُ السلطِ على الغورِ.

٦- بقيتُ في المكتبةِ حتى غروبِ الشمسِ.

نشاط رقم "٢"

١- على: تفيد الاستعلاء أي فوق.

٢- عن: تفيد المجاوزة.

٣- الباء: تفيد الاستعانة.

٤- في: تفيد الظرفيّة المكانيّة.

٥- اللام: تفيد الملك، مِنْ: تفيد ابتداء غاية مكانيّة، إلى: تفيد انتهاء غاية مكانيّة.

٦- حتى: تفيد انتهاء غاية زمانيّة.

نشاط رقم "٣"

في: حرف جر مبني على السكون.

العجلةِ: اسم مجرور بـ (في) وعلامة جره الكسرة الظاهرة، وشبه الجملة متعلق بمحذوف خبر مقدم في محل رفع.

الندامةُ: مبتدأ مؤخر مرفوع وعلامة رفعه الضّمة الظاهرة على آخره.

نشاط رقم " ٦ "

الاستفهام بـ "هل والهمزة"

الخلفيّة النظريّة:

يستفهم بالهمزة، وهل عن مضمون الجملة، ويكون الجواب بنعم أو، أجل، إنْ أُريدَ الإثبات. ولا إنْ أُريدَ النفي، ويستفهم بالهمزة أيضاً عن واحد من شيئين أو أشياء، ويكون الجواب حينئذٍ بالنصب(١).

الصّورة للخطأ الشائع:

ضعف التلاميذ في استخدام الاستفهام بالهمزة، إضافةً إلى ذلك، متى يجب استخدام الاستفهام بهل والاستفهام بالهمزة؟ وكيفيّة الإجابة على الاستفهام في مختلف الحالات، ناهيك عن نسيان علامة الاستفهام.

الهدف الخاص:

أنْ يكتبَ التلاميذ أداة الاستفهام في موقعها الصحيح، لتؤدي المعنى المطلوب.

أنْ يجيبَ التلاميذُ على الأسئلة التي تشتمل حروف الاستفهام بصورة سليمة.

---

(١) علي الجارم، النّحو الواضح، ج٣، ص١٦٣.

إجراءات التعليم والتعلّم:

١- يقسّم المعلّم الصف إلى ست مجموعات متجانسة.

٢- يوضّح لهم متى يجب استخدام حرف الاستفهام (هل) حيث يطلب به العلم بمضمون الجملة فقط ويجاب عنه بنعم في الإثبات، ولا في النفي، أمّا الهمزة، يسأل بها عن مضمون الجملة، إذا كانَ السائل يجهله ويكون الجواب بنعم في حالة الإثبات، ولا في حالة النفي، ويسأل بها عن التعيين، إذا كان السائل يعرف مضمون الجملة، وقد يأتي النفي عقب الهمزة ويجاب عنها في تلك الحال بـ (بلى) في الإثبات وبـ (كلا) في النفي.

٣- يوزّع عليهم صحائف الأعمال من أجل التدريب على حلّ الأسئلة فيها تعاونيّاً ضمن زمن محدد.

٤- يوزّع عليهم بطاقات التصحيح من أجل الوقوف على الخطأ ومعالجة.

٥- يناقشهم بأهم القضايا الواردة في الدرس.

٦- يدوّن القاعدة على السبورة.

٧- يعطيهم نشاطاً مسانداً.

صحيفة عمل رقم " ٦ "

الصّف: الثّامن الأساسيّ		المبحث: اللّغة العربيّة

الموضوع: الاستفهام بـ (هل والهمزة)		المادة: النّحو والصّرف

الأهداف:

أنْ يكتبَ التلاميذ حروف الاستفهام في موقعها الصحيح، لتؤدّي المعنى المطلوب.

أنْ يجيبَ التلاميذُ على حروف الاستفهام بالأداة الصحيحة.

نشاط رقم "١": أجب عن الأسئلة التالية بحرف الجواب المناسب.

١- هل أتممت واجبك؟

٢- أما تقدم العلم؟

٣- أظهرتْ نتيجةُ الامتحانِ؟

٤- ألمْ يمدحْ النّاسُ الكريم؟

٥- ألمْ ينم المريضُ؟

٦- أراكباً تحضرُ إلى المدرسة أمْ ماشياً؟

نشاط رقم "٢": حوّل الجمل التّالية إلى أساليب استفهام بـ (هل) والهمزة.

١- ساعدك معلمكَ في حلِ المسألةِ؟

٢- عادَ أخوكَ من السفرِ؟

٣- صباحاً وصلت أم مساءً؟

٤- يجيدُ صالحٌ اللغة الإنجليزيّة؟

٥- مدرستنا الجديدةُ قريبةٌ جداً؟

٦- ما تزوّجَ أحمدَ؟

نشاط رقم "٣": هاتِ جملاً استفهاميّة تصلح لها الإجابات الآتية.

١- نعم. لا أرضى به.

٢- بلى. قد نبهتني.

٣- نعم. لا يحبونه.

٤- بلى. قد قضاهُ كلّه.

٥- كلاّ. لمْ تأكلهُ.

نشاط مساند: استعمل أدوات الاستفهام الّتي تعرفها في جملة مفيدة، وأجب عن كل جملة تأتي بها.

بطاقة تصحيح رقم " ٦ "

الصّف: الثّامن الأساسيّ المبحث: اللّغة العربيّة

الموضوع: الاستفهام بـ (هل والهمزة) المادة: النّحو والصّرف

نشاط رقم "١"

١- نعم.

٢- كلا.

٣- بلى.

٤- كلا.

٥- لا.

٦- راكباً.

نشاط رقم "٢"

١- هل ساعدكَ معلّمك في حل المسألة؟

٢- هل عادَ أخوكَ من السفر؟

٣- أصباحاً وصلت أم مساءً؟

٤- أيجيد صالح اللغة الإنجليزيّة؟

٥- أهذه مدرستُنا الجديدة؟

٦- أما تزوّج أحمدُ؟

نشاط رقم "٣"

١- ألا ترضى به صديقاً لك؟

٢- ألمْ أنبهكَ لصلاةِ الفجرِ؟

٣- ألا يحبونَ مذاقَ الليمون؟

٤- أقضى يوسف دينُه كلّه؟

٥- ألمْ يأكلْ الطعامَ كلّهُ؟

نشاط رقم " ٤ "

الواو وأنواعها

الخلفيّة النظريّة:

واو الجماعة هي الّتي تكون في الأفعال، ويلحق بها ألف التفريق مثل اكتبوا، والواو الأصليّة هي الّتي تكون من أصل الكلمة، فإذا ما حذفت اختلت الكلمة، واو الجمع وهي علامة رفع الجمع المذكّر السّالم المضاف مثل معلمو المدرسة سعداء.

صورة الخطأ الشائع:

الخلط بين أنواع الواو، وعدم كتابتها بطريقة صحيحة، وكذلك عدم التفريق بين واو الجمع وواو الجماعة.

الهدف الخاص:

أنْ يكتب التلاميذ الواو بصورتها الصحيحة.

أنْ يفرّق التلاميذ في أثناء الكتابة بين واو الجماعة وواو الجمع.

إجراءات التعليم والتعلّم:

١- يقسّم المعلّم تلاميذه إلى ست مجموعات متجانسة.

٢- يقوم المعلّم بتوضيح الواو وأنواعها في الكلمات، حيث يركّز على الأمثلة الإيضاحيّة لكل مسألة من مسائل كتابة الواو، ويشركهم في استحضار أمثلة مشابهة لما يقدّمه المعلّم.

٣- يوزّع صحائف الأعمال عليهم، ثمّ يقوم التلاميذ بشكل جماعيّ وتعاونيّ بحل التمارين ضمن فترة زمنيّة محددة.

٤- يوزّع بطاقات التصحيح عليهم لمقارنة الإجابات.

٥- يناقشهم تلاميذه بأهم القضايا في الدرس.

٦- يدوّن القاعدة الّتي تخص الدرس على السبّورة.

٧- يعطي تلاميذه نشاطاً مسانداً.

صحيفة عمل رقم " ٤ "

الصّف: التّاسع الأساسيّ | المبحث: اللّغة العربيّة

الموضوع: الواو وأنواعها | المادة: الإملاء

الأهداف:

أنْ يكتب التلاميذ الواو بصورتها السليمة في الكلمة.

أنْ يفرّق التلاميذ في أثناء الكتابة بين واو الجمع وواو الجماعة.

نشاط رقم "١": اكتب ثلاثة جمل تشتمل كلّ جملة على كلمة تنتهي بواو بحيث تكون الأولى أصليّة، والثانية واو الجماعة، والثالثة واو الجمع.

١-

٢-

٣-

نشاط رقم "٢": أعد كتابة الجمل التّالية في صيغة الجمع.

١- المعلّمُ لن يظلم الطلاب.

٢- حضرَ مهندسُ المشروع مبكراً.

٣- تصفو الأجواءُ ثمّ تتعكّر.

٤- يعفو القاضي عن المتهم.

٥- الجندي لنْ يدخر جهداً في سبيل الدفاع عن وطنه.

نشاط رقم "٣": حوّل الأفعال الآتية من الماضي إلى المضارع.

١- قسا	٣- نما
٢- رجا	٤- شكا

نشاط رقم "٤": اقرأ الجمل التّالية وصحّح الخطأ حيث وجد.

١- عاملوا المصنع مخلصون.

٢- فإن لم تفعلوا لن تنجحوا.

٣- يغزوا العدو أرضنا.

٤- أحسن محاموا الدفاع.

بطاقة تصحيح رقم " ٤ "

الصّف: التّاسع الأساسيّ   المبحث: اللّغة العربيّة

الموضوع: الواو وأنواعها   المادة: الإملاء

نشاط "١"

١- يعفو الحليمُ عند المقدرةِ.

٢- اصدقوا الحديث تفوزوا بالجنة.

٣- حضرَ مديرو المدارسِ مبكرين.

نشاط "٢"

١- المعلّمونَ لن يظلموا الطلاب.

٢- حضرَ مهندسو المشروع مبكراً.

٣- تصفو الأجواءُ ثمّ تتعكّر.

٤- يعفو القضاة عن المتهمين.

٥- الجنودُ لن يدخلوا جهداً في سبيل الدفاع عن أوطانهم.

نشاط "٣"

١- قسا   يقسو

٢- رجا   يرجو

٣- نما   ينمو

٤- شكا   يشكو

نشاط "٤"

١- عاملو المصنعِ مخلصون.

٢- فإن لمْ تفعلوا فلن تنجحوا.

٣- يغزو العدوُ أرضنا.

٤- أحسنَ محامو الدفاعِ.

نشاط رقم " ٣ "

إعراب الفعل المضارع المعتل الآخر

الخلفيّة النظريّة:

الفعل المضارع المعتلّ الآخر: هو الفعل المضارع الذي يكون الحرف الأخير منه حرف علّة، يرفع الفعل المضارع المعتلّ بضمّة مقدّرة على الألف أو الواو أو الياء، وينصب بفتحة مقدّرة على الألف، وينصب بفتحة ظاهرة على آخره واو أو ياء، ويجزم بحذف حرف العلّة من آخره[1].

صورة الخطأ الشائع:

عدم حذف حرف العلّة من آخر الفعل المضارع المعتلّ الآخر الّذي يسبقه حرف جزم، أو حذفه وهو غير مجزوم، وكذلك عدم وضع حركة النصب مع الفعل المضارع المعتلّ الّذي آخره واو أو ياء.

الهدف الخاص:

أنْ يعربُ التلاميذ الفعل المضارع المعتلّ الآخر بصورة سليمة.

أنْ يكتب التلاميذ الفعل المضارع المعتلّ الآخر بصورة صحيحة في جميع الحالات الإعرابيّة الرفع، والنصب والجزم.

---

(١) هادي نهر، الصّرف الوافي، ص ٢١٠.

إجراءات التعليم والتعلّم:

١- يقسّم المعلّم الشعبة إلى ست مجموعات متجانسة.

٢- يوضّح لهم الحركات الإعرابيّة الّتي تكون على الفعل المضارع المعتلّ الآخر في حالات الرفع والنصب والجزم، ويدرّبهم على كيفيّة إعراب الفعل المضارع المعتلّ الآخر بصورة سلمية.

٣- يوزّع المعلّم عليهم صحائف الأعمال، ليقوموا بحلّها خلال فترة زمنيّة محددة وبشكل تعاونيّ.

٤- يوزّع المعلّم عليهم بطاقات التصحيح، ليقارنوا بين إجاباتهم والإجابة النموذجيّة ليتوصّلوا إلى معرفة الصواب.

٥- يناقشهم تلاميذه بأهم القضايا في الدرس.

٦- يدوّن القاعدة على السبّورة بخط جميل ليكتبوها التلاميذ.

صحيفة عمل رقم " ٣ "

الصّف: التّاسع الأساسيّ المبحث: اللّغة العربيّة

الموضوع: إعراب الفعل المضارع المعتلّ الآخر المادة: النّحو والصّرف

الأهداف:

١- أنْ يعرب التلاميذ الفعل المضارع المعتلّ الآخر بصورة صحيحة.

٢- أنْ يكتب التلاميذ الفعل المضارع المعتلّ بجميع حالاته الإعرابيّة بصورة سليمة.

نشاط رقم "١": ادخل فعلاً من الأفعال المضارعة المعتلّة الآخر فيما يلي.

١- العملُ الصالحُ ....

٢- القناعة كنز لا ....

٣- الطّالب لن .... النجاح.

٤- تحاول البنتُ أنْ .... أباها.

٥- الحقُ .... ولا .... عليه.

٦- لا .... في الأرضِ متكبراً.

٧- أناضل كي .... صوت الحق.

٨- لّما .... فصل الشتاء.

نشاط رقم "٢": اقرأ الجمل التّالية وعيّن الفعل المضارع المعتلّ الآخر وصوّبه إنْ كان خطأً.

١- الله يرضا عنك يا بنيّ.
٢- ما أحسنَ أنْ يتصافا النّاس!
٣- فلا تشركْ مع عبادة الله أحداً.
٤- القراءةُ تنمّي المعرفة.
٥- تحاول البنت أنْ تحذوَ حذو أمها.
٦- لمْ يبقى غيرَ عشر دقائق.

نشاط رقم "٣": أعرب ما تحتهُ خط إعراباً سليماً.

١- المغامرةُ قد تؤدّي إلى الاكتشاف.
٢- إذا شعر أنّه لمْ يؤدّ واجبه.
٣- اطلب إليه أنْ يؤدّيَ واجبه.

نشاط مساند: قارن بين الجملة (أ) والجملة (ب) في الأزواج التّالية معيّناً الجملة الصحيحة ومبيّناً وجه الخطأ.

أ- لم يبقَ غيرُ عشر دقائق.
ب- لم يبقى غيرُ عشر دقائق.

أ- لم يكتفي بها في الكتاب.
ب- لم يكتفِ بها في الكتاب.

بطاقة تصحيح رقم " ٣ "

الصّف: التّاسع الأساسيّ المبحث: اللّغة العربيّة

الموضوع: إعراب الفعل المضارع المعتلّ الآخر المادة: النّحو والصّرف

نشاط "١"

١- العملُ الصّالحُ يبقى.

٢- القناعة كنز لا يفنى.

٣- الطّالب لن يسعى للفشل.

٤- تحاول البنتُ أنْ تحاكيَ أباها.

٥- الحقُّ يعلو ولا يعلى عليه.

٦- لا تمشِ في الأرضِ متكبراً.

٧- أناضل كي يعلوَ صوت الحق.

٨- لمّا يأتِ فصل الشتاء.

نشاط "٢"

١- يرضى الله عنك يا بنيّ.

٢- ما أحسنَ أنْ يتصافى النّاس.

٣- فلا تشركُ مع عبادة الله أحداً.

٤- القراءةُ تنمّي المعرفة.

٥- تحاول البنت أنْ تحذو حذوَ أمها.

٦- لمْ يبقَ غيرُ عشرِ دقائق.

نشاط "٣"

١- تؤدّي: فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضمّة المقدّرة على الياء.

٢- يؤدّ: فعل مضارع مجزوم بـ (لمْ) وعلامة جزمه حذف حرف العلّة.

٣- يؤدّي: فعل مضارع منصوب بـ (أنْ) وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره.

نشاط رقم " ٤ "

الأفعال الخمسة وإعرابها

الخلفيّة النظريّة:

هي الأفعال المضارعة الّتي أسندت إلى واو الجماعة (الغائبين)، وواو الجماعة (المخاطبين)، وألف الاثنين وياء المخاطبة، وعلامة رفعها ثبوت النون في آخرها وعلامة نصبها وجزمها حذف النون من آخرها[1].

صورة الخطأ الشائع:

١- عدم حذف النون في الأفعال الخمسة في حالة النصب والجزم عند الكتابة، وكذلك الأخطاء الإعرابيّة للأفعال الخمسة[2].

٢- إسقاط نون الإعراب من الأفعال الخمسة في حالة الرفع.

الهدف الخاص:

أنْ يعرب التلاميذ الأفعال الخمسة في حالة النصب والجزم بصورة صحيحة.

إجراءات التعليم والتعلّم:

١- يقسّم المعلّم تلاميذه إلى ست مجموعات متجانسة.

---

(١) عبده الراجي، التطبيق النّحويّ، ص ١٧.

(٢) محمد عبد الرحيم عدس، الثقافة العامة، ص ٥٤.

٢- يوضّح لهم طريقة كتابة الأفعال الخمسة في الحالات المختلفة الرفع والنصب والجزم، ثمّ يبيّن للتلاميذ من خلال الأمثلة المختلفة كيفيّة إعراب الأفعال الخمسة.

٣- يوزّع عليهم صحائف الأعمال، ليقوموا بحلّها بطريقة سليمة وبشكل جماعيّ ضمن فترة زمنيّة محددة.

٤- يوزّع عليهم بطاقات التصحيح، ليقارنوا بين ما كتبوه مع البطاقة، ليقفوا على الصواب والخطأ.

٥- يناقشهم بأهم القضايا الواردة في الدرس.

٦- يدوّن القاعدة على السبّورة.

٧- يعطي تلاميذه نشاطاً مسانداً في البيت.

صحيفة عمل رقم " ٤ "

الصّف: التّاسع الأساسيّ المبحث: اللّغة العربيّة

الموضوع: الأفعال الخمسة وإعرابها المادة: النّحو والصّرف

الأهداف:

أنْ يعرب التلاميذ الأفعال الخمسة إعراباً سليماً.

أنْ يكتب التلاميذ الأفعال الخمسة في جميع حالاتها بصورة صحيحة.

نشاط رقم "١": ضع أحد الأفعال الخمسة في الفراغ المناسب مراعياً صحّة كتابة كل فعل.

١- كيف يستطيع المتعلّمون أنْ .... معرفة كافية في هذا العصر؟

٢- الركاب .... في خط واحد.

٣- أنتم قوم .... الاحترام.

٤- الطّفلان .... ثمّ يتصالحان.

٥- أنتما .... المكافأة.

٦- لا .... على ما فاتكم.

٧- إنْ تسألوا ....

نشاط رقم "٢": اسند الأفعال الخمسة إلى مضارع الفعل (زرع) واكتبه بشكل صحيح.

نشاط رقم "٣": اكتب الفعل (يتحاور) مسنداً إلى الأفعال الخمسة في جمع الحالات.

الرّفع: ....

النّصب: ....

الجزم: ....

نشاط رقم "٤": اعرب ما تحته خط.

١- لا تدخلوا بيوتاً غير بيوتكم.

٢- أصغوا إليّ لعلكمُ ترحمون.

نشاط مساند: اجعل هذه الأفعال من الأفعال الخمسة.

تلتقي تستحق

بطاقة تصحيح رقم " ٤ "

الصّف: التّاسع الأساسيّ المبحث: اللّغة العربيّة

الموضوع: الأفعال الخمسة وإعرابها المادة: النّحو والصّرف

نشاط "١"

١- كيف يستطيع المتعلّمون أنْ يحصّلوا معرفةً كافيةً في هذا العصر؟

٢- الركاب يصطفون في خط واحد.

٣- أنتم قوم تستحقونَ الاحترام.

٤- الطفلان يختصمان ثمّ يتصالحان.

٥- أنتما تستحقان المكافأة.

٦- لا تندموا على ما فاتكم.

٧- إنْ تسألوا تَعرفوا.

نشاط "٢"

يزرعون تزرعون يزرعان تزرعان تزرعين

نشاط "٣"

الرّفع: يتحاورون.

النّصب: يتحاوروا.

الجزم: يتحاوروا.

نشاط "٤"

١- تدخلوا: فعل مضارع مجزوم بلا الناهية وعلامة جزمه حذف النون لأنّه من الأفعال الخمسة، واو الجماعة ضمير متصل مبني على السّكون في محل رفع فاعل.

٢- ترحمون: فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه ثبوت النون في آخره لأنّه من الأفعال الخمسة، وواو الجماعة ضمير متصل مبني على السّكون في محل رفع فاعل، والجملة الفعليّة في محل رفع خبر لعلّ.

نشاط رقم " ٥ "

الأفعال الّتي تنصب مفعولين

الخلفيّة النظريّة:

الأفعال الّتي تنصب مفعولين قسمان: أفعال تنصب مفعولين أصلهما مبتدأ وخبر، وأفعال تنصب مفعولين ليس أصلهما مبتدأ وخبر.

الأفعال الّتي تنصب مفعولين أصلهما مبتدأ وخبر نوعان: أفعال القلوب وأفعال الصّيرورة.

أفعال القلوب هي: أفعال اليقين وهي: عَلِمَ، وَجَدَ، رَأى، تَعَلّم، ألفى. أفعال الرجحان هي: ظَنّ، حَسِبَ، خَال، زَعِمَ، وَهَبَ. وأفعال الصّيرورة الّتي تفيد التحويل وهي: جَعَلَ، تَرَكَ، رَدّ، صَيّرَ، اتّخذ. والأفعال الّتي تنصب مفعولين ليس أصلهما مبتدأ وخبر هي: أَعْطَى، وَهَب، مَنَح، هَدَى، سَأَلَ، كسا، سلب، جنب، منع.

صورة الخطأ الشائع:

عدم معرفة التلاميذ بالأفعال الّتي تنصب مفعولين أصلهما مبتدأ وخبر، والّتي تنصب مفعولين ليس أصلهما مبتدأ وخبر، والخلط بينهما، وعجز التلاميذ عن تعيين مفعولي الأفعال الّتي تنصب مفعولين في بعض الأحيان.

الهدف الخاص:

أنْ يفرّق التلاميذ في الكتابة بين الأفعال الّتي تنصب مفعولين أصلهما مبتدأ وخبر، الأفعال الّتي تنصب مفعولين ليس أصلهما مبتدأ وخبر.

إجراءات التعليم والتعلّم:

١- يقسّم المعلّم تلاميذه إلى ست مجموعات متجانسة.

٢- يوضّح لهم بشكل مفصّل الأفعال الّتي تنصب مفعولين أصلهما مبتدأ وخبر والأفعال الّتي تنصب مفعولين ليس أصلهما مبتدأ وخبر مع أمثلة مساندة لذلك، ويحرصوا على التمييز بين الأفعال.

٣- يوزّع عليهم صحائف الأعمال، ويطلب منهم القيام بحلّها بشكل تعاونيّ خلال فترة زمنيّة محدودة.

٤- يوزّع عليهم بطاقات التصحيح، ليقوموا بمعالجة الأخطاء عندهم.

٥- يناقشهم بأهم القضايا في الدرس.

٦- يدوّن القاعدة على السبّورة.يعطيهم نشاطاً مسانداً.

صحيفة عمل رقم " ٥ "

الصّف: التّاسع الأساسيّ المبحث: اللّغة العربيّة

الموضوع: الأفعال الّتي تنصب مفعولين المادة: النّحو والصّرف

الأهداف:

أنْ يفرّق التلاميذ بين الأفعال الّتي تنصب مفعولين، أصلهما مبتدأ وخبر، وبين الأفعال الّتي تنصب مفعولين ليس أصلهما مبتدأ وخبر.

نشاط رقم "١": عيّن مفعولي كلّ من الأفعال الّتي تحتها خط فيما يلي:

١- خلت السراب ماء.

٢- جعلت الكتاب أنيس وحدتي.

٣- الإيمان الصادق والإرادة القويّة تصيّران الضّعيف قويّاً.

٤- جعلنا ما على الأرض بساطاً أخضر.

٥- منحَ القائدُ الجندي وساماً.

نشاط رقم "٢": ادخل على الجمل التّالية ما يناسب من الأفعال الّتي تنصب مفعولين.

١- .... الجنديُ التدريب مهنة.

٢- .... الأمر هيناً.

٣- .... قولك صحيحاً فما الرأي؟

٤- .... الفلاحون الأرضَ المواتِ أرضاً صالحةً للزراعة.

٥- .... ساعة ثمينة.

٦- .... المدرسة الطالب المجتهد جائزة.

٧- .... البر سبيل المحبة.

٨- .... أخا صدقٍ في النائبات.

نشاط رقم "٣": ميّز أفعال اليقين من أفعال الرجحان فيما يلي:

١- وجدْتُك نائماً في أثناء فترة حراستك.

٢- "قيل لها: أدخلي الصرح، فلمّا رأته حسبته لجّةً"[١].

٣- بالصبر والمثابرة تجعل الصعبَ سهلاً.

٤- ألم أردّك عنه بعد المشاجرة.

٥- رأيتُ لسان المرءِ وافدَ عقله.

نشاط مساند: ما هي أفعال القلوب وأفعال الصيرورة.

(١) سورة النمل، ٥٦/ ١٧٥.

بطاقة تصحيح رقم " ٥ "

الصّف: التّاسع الأساسيّ المبحث: اللّغة العربيّة

الموضوع: الأفعال الّتي تنصب مفعولين المادة: النّحو والصّرف

نشاط "١"

١- خلت السّراب ماء.

٢- جعلت الكتاب أنيس وحدتي.

٣- الإيمان الصّادق والإرادة القويّة تصيّران الضّعيف قوياً.

٤- جعلنا ما على الأرض بساطاً أخضر.

٥- منحَ القائدُ الجندي وساماً.

نشاط "٢"

١- جعلَ الجنديُ التدريبَ مهنةً.

٢- رأيتُ الأمرَ هيناً.

٣- هبْ قولُكَ صحيحاً فما الرأيُ.

٤- صيّر الفلاحون الأرضَ المواتِ أرضاً صالحةً للزراعة.

٥- وهبتهُ ساعةً ثمينةً.

٦- منحت المدرسةُ الطّالبَ المجتهدَ جائزةً.

٧- علمتُ البرَ سبيلَ المحبةِ.

٨- ظننتكَ أخا صدقٍ في النائبات.

نشاط "٣"

١- وجد	من أفعال اليقين
٢- رأى	من أفعال اليقين
٣- جعل	من أفعال الصيرورة
٤- رد	من أفعال الصيرورة
٥- رأى	من أفعال اليقين.
٦- حسبَ	من أفعال الرجحان.

قائمة المصادر والمراجع

المصادر والمراجع العربيّة

١- إبراهيم، عبد العليم.- الإملاء والترقيم في الكتابة العربيّة.- لا طبعة.- القاهرة: دار المعارف، ١٩٧٥.

٢- .- الموجّه الفنّيّ لمدرسيّ اللّغة العربيّة.- الطّبعة العاشرة.- القاهرة: دار المعارف، ١٩٧٨.

٣- أبو حويج، مروان.- المناهج التربويّة الحديثة.- الطّبعة الأولى.- عمان: الدار العلميّة الدوليّة، ٢٠٠٠.

٤- أبو شريفة، عبد القادر ورفاقه.- دراسات في اللّغة العربيّة.- الطّبعة الثانية.- عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع، ١٩٩٠.

٥- أبو النجا، عبد الله عبد النبي.- تقويم مقرر النّحو في الصّفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الأولى من التعليم الأساسيّ.- ١٢١ صفحة، مستنسخة. رسالة ماجستير: جامعة الزقازيق: كلية التربية، ١٩٨٦.

٦- أحمد، محمّد عبد القادر.- طرق تعليم اللّغة العربيّة.- لا طبعة.- القاهرة: مكتبة النهضة المصريّة، ١٩٨٣.

٧- الأسعد، عمر، السعدي فاطمة.- اللّغة العربيّة دراسات تطبيقيّة.- لا طبعة.- بيروت: دار العلم، ١٩٩٩.

٨- .- **اللّغة العربيّة بين المنهج والتطبيق**.- لا طبعة.- عمان: لا ناشر، ١٩٨٩.

٩- أنيس، إبراهيم.- **دلالة الألفاظ**.- الطّبعة الثانية.- القاهرة: مكتبة الأنجلو مصريّة، ١٩٦٣.

١٠- .- **الأصوات اللّغويّة**.- الطّبعة السادسة.- القاهرة: مكتبة الأنجلو مصريّة، ١٩٩٥.

١١- الباكير، مجد محمّد .- **مشكلات اللّغة العربيّة المعاصرة**.- الطبعة الأولى، عمّان: مكتبة الرّسالة الحديثة، ١٩٨٩.

١٢- تيمور، محمود.- **مشكلات اللّغة العربيّة**.- الطّبعة الأولى.- القاهرة: مكتبة الآداب، ١٩٥٦.

١٣- جابر، وليد.- **الإملاء تعليمه وتعلّمه**.- الطّبعة الأولى.- عمّان: لا مطبعة، ١٩٨٣.

١٤- جابر، يحيى.- **نحو دراسات وأبعاد لغويّة جديدة**.- الطّبعة الأولى.- نابلس: جامعة النّجاح الوطنيّة، لا سنة.

١٥- الجارم، علي.- **النّحو الواضح في قواعد اللّغة العربيّة**.- لا طبعة.- القاهرة: دار المعارف بمصر، ١٩٨٧.

١٦- الجمبلاطي، علي، التوانسي، أبو الفتوح.- **الأصول الحديثة لتدريس اللّغة العربيّة والتربية الدينيّة**.- لا طبعة.- القاهرة: دار نهضة مصر للطباعة، ١٩٧٥.

١٧- الجوهري، عبد الرحيم.- النبراس في الإملاء والخط والترقيم.- الطّبعة الأولى.- عمان: مؤسسة القدس للخدمات المطبعيّة، ١٩٩١.

١٨- حبيب، منى، وقاسم، شعبان .-تدريب اللّغة العربيّة في المرحلة الإبتدائيّة في البلاد العربيّة.- لا طبعة.- لبنان: دار الكتاب اللبناني، ١٩٨٣.

١٩- حسّان، تمام.- اللّغة العربيّة معناها ومبناها.- لا طبعة.- القاهرة: الهيئة المصريّة العامة للكتابة، ١٩٧٣.

٢٠- حمّاد، أحمد عبد الرحيم.- عوامل التطور اللّغويّ.- لا طبعة.- الإمارات العربية: لا مطبعة، لا سنة.

٢١- حمدان، محمّد زياد.- المنهج المعاصر.- لا طبعة.- عمّان: دار التربية الحديثة، ١٩٨٨.

٢٢- حمزة، محمّد عبد الغفار ورفاقه.- طرق تدريس اللّغة العربيّة بدار المعلّمين.- لا طبعة.- قطر: وزارة التربية والتعليم، ١٩٧١.

٢٣- الحملاوي، أحمد.- شذا الصّرف في فن الصّرف.- لا طبعة.- بيروت: دار العلم، ١٩٥٢.

٢٤- الحموز، محمّد عوّاد.- الأخطاء الإملائيّة الناجمة عن الأبعاد النّحويّة والصّرفيّة والصّوتيّة في الخط الإصطلاحي العربيّ لدى طلبة الصّف الأول الثانوي.- في مديرية عمّان الكبرى.- ١٠٩ صفحات، مستنسخة.

رسالة ماجستير: الجامعة الأردنيّة، كليّة الآداب، ١٩٨٩.

٢٥- الحوري، أمة الرزاق؛ ستيتيّة، سمير.- مهارات اللّغة العربيّة في الصّفوف الأربعة الأولى.- لا طبعة.- اليمن: وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٣.

٢٦- خاطر، محمود رشدي وآخرون.- طرق تدريس اللّغة العربيّة والتربية الدينيّة في ضوء الإتجاهات التربويّة الحديثة.- لا طبعة.- القاهرة: مطابع سجل العرب، ١٩٨٤.

٢٧- .- تعليم اللّغة والتربية الدينيّة.- الطّبعة الخامسة.- القاهرة: دار الإشعاع للطباعة، ١٩٨٦.

٢٨- داغر، أسعد.- تذكرة الكاتب.- لا طبعة.- مصر: المطبعة العصريّة، ١٩٣٣.

٢٩- دمعة، مجيد إبراهيم.- <<ملاحظات على دراسة وتدريس اللّغة العربيّة في مدارس ومؤسسات التعليم>>.- حوليّة كليّة التربية - جامعة قطر، ١٩٨٢، العدد الأول، ص ١٢٠-١٢١.

٣٠- الراجحي، عبده.- التطبيق الصّرفي.- لا طبعة.- بيروت: دار النهضة العربيّة، ١٩٧٩.

٣١- راضي، حسين.- أساسيّات اللّغة العربيّة.- لا طبعة.- اربد: مكتبة الفجر، ١٩٨٨.

٣٢- الركابي، جودت.- طرق تدريس اللّغة العربيّة.- الطّبعة الأولى.- دمشق: دار الفكر، ١٩٨١.

٣٣- الروسان، سليم.- أثر برنامج تعليميّ علاجيّ لتصحيح الأخطاء الإملائيّة الشائعة.- ١٧٨ صفحة، مستنسخة.

رسالة ماجستير: فرع العلوم التربويّة، الجامعة الأردنيّة، كليّة الآداب، ١٩٨٨.

٣٤- .- مبادئ الثقافة العامّة في اللّغة العربيّة.- الطّبعة الرابعة.- عمّان: وزارة التعليم العالي، ١٩٩٢.

٣٥- الزمخشري، أبي القاسم محمود بن عمر.- المفصّل في علم العربيّة.- الطّبعة الثّانية.- بيروت: دار الجيل، ١٩٩٠.

٣٦- السّامرائي، إبراهيم.- الفعل زمانه وأبنيته.- الطّبعة الثالثة.- بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٨٠.

٣٧- .- فقه اللّغة المقارن.- لا طبعة.- بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٧٨.

٣٨- .- المدارس النّحويّة أسطورة وواقع.- الطّبعة الأولى.- عمان: دار الفكر، ١٩٨٧.

٣٩- ستيتية، سمير؛ ورفاقه.- مناهج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها.- لا طبعة.- اليمن: وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٥.

٤٠- السعران، محمود.- علم اللّغة.- لا طبعة.- القاهرة: دار الفكر العربيّ، لا سنة.

٤١- سمك، محمّد صالح.- فن تدريس اللّغة العربيّة.- الطبعة الثانية.- القاهرة: مكتبة الأنجلو مصريّة، ١٩٨٦.

٤٢- السيد، محمّد أحمد.- أسس اختيار موضوعات النّحو للمرحلة الإعداديّة.- ٤٠٠ صفحة، مستنسخة.

أطروحة دكتوراه: جامعة عين شمس، كليّة التربية، ١٩٧٢.

٤٣- السيد، محمّد أحمد.- تطوير مناهج تعليم القواعد النّحويّة وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي.- لا طبعة.- تونس: المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٧.

٤٤- .- في طرائق تدريس اللّغة العربيّة.- الطّبعة الثانية.- دمشق: منشورات جامعة دمشق، ١٩٩٧.

٤٥- شبل، بدران.- التعليم والتحديث.- لا طبعة.- الإسكندريّة: دار المعرفة الجامعيّة، ١٩٩٣.

٤٦- شحاته، حسن.- الأخطاء الشائعة في الإملاء في الصّفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الإبتدائيّة تشخيصها وعلاجها.- ٢٠٥ صفحات، مستنسخة.

رسالة ماجستير: في العلوم التربويّة، جامعة عين شمس، كليّة التربية، ١٩٧٧.

٤٧- شحاته، حسن.- أساسيّات في تعليم الإملاء.- لا طبعة.- القاهرة: مؤسسة الخليج، ١٩٨٤.

٤٨- .- أسباب الأخطاء الإملائيّة وطرق علاجها.- لا طبعة.- القاهرة: دار أسامة للطباعة، ١٩٨٧.

٤٩- .- تعليم اللّغة العربيّة بين النظريّة والتطبيق.- لا طبعة.- القاهرة: الدار المصريّة اللّبنانيّة، ١٩٩٣.

٥٠- .- تعليم الإملاء في الوطن العربيّ أسسه وتقويمه وتطويره.- لا طبعة.- بيروت: الدار المصريّة اللّبنانيّة، ١٩٩٢.

٥١- شريف، محمد أبو الفتوح.- الأخطاء الشائعة في النّحو والصّرف واللّغة.- لا طبعة.- القاهرة: مكتبة الشباب، ١٩٧٦.

٥٢- الصّالح، صبحي.- في علوم القرآن.- الطّبعة التاسعة.- بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨١.

٥٣- طمليه، فخري.- دليل المعلّم في تدريس الإملاء في المرحلة الإبتدائيّة.- لا طبعة.- عمان: وكالة الغوث الدوليّة، لا سنة.

٥٤- ظافر، محمد إسماعيل، الحماوي، يوسف.- التدريس في اللّغة العربيّة.- لا طبعة.- الرياض: دار المريخ، ١٩٨٤.

٥٥- عبادة، أحمد عبد اللطيف.- <<وظائف النصفين الكرويين للمخ في علاقتها بالجنس والتخصص والميول المهنيّة واللامهنيّة لدى الطلاب>>.- مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد الثاني، العدد الأول، ١٩٨٨.

٥٦- عبد العال، عبد المنعم سعيد.- طرق تدريس اللّغة العربيّة.- لا طبعة.- القاهرة: مكتبة غريب، لا سنة.

٥٧- عبيدات، سليمان؛ ورفيقه.- التربية والتعليم في الأردن.- لا طبعة.- عمان: جمعيّة عمال المطابع الوطنيّة، ١٩٩٣.

٥٨- عدس، محمّد عبد الرحيم.- اللغة العربيّة والثقافة العامة.- الطبعة الأولى.- عمان: دار الفكر، ١٩٩٤.

٥٩- عودة، أحمد؛ ملكاوي، فتحي.- أساسيّات البحث العلميّ في التربية والعلوم الإنسانيّة.- الطّبعة الأولى.- اربد: مكتبة الكتاني، ١٩٩٢.

٦٠- عيد، محمّد.- في اللغة وتدريسها.- لا طبعة.- القاهرة: عالم الكتاب، ١٩٧٤.

٦١- الغتامي، سليمان.- برنامج مقترح لعلاج الأخطاء الشائعة في الإملاء لدى طلاب المرحلة الإعداديّة بسلطنة عمان.- ١٨٧ صفحة، مستنسخة.

رسالة ماجستير: جامعة السلطان قابوس، كليّة التربية، ١٩٩٥.

٦٢- فاير، بول؛ بايلون كريشان.- مدخل إلى الألسنيّة، ترجمة طلال وهبة.- الطبعة الأولى.- بيروت: المركز الثقافي العربي، ١٩٩٢.

٦٣- فريق جماعة التطوير التربوي العالمي.- دليل المهارات الأساسيّة لتدريب المعلّمين.- الطّبعة الأولى.- عمان: وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٨.

٦٤- الفريق الوطني لمبحث اللغة العربيّة.- **منهاج اللغة العربيّة وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن**.- لا طبعة.- عمان: المطابع المركزيّة، ١٩٩٠.

٦٥- فطيم، لطفي محمّد.- **نظريّات التعليم المعاصر**.- الطبعة الأولى.- القاهرة: مكتبة النهضة المصريّة، ١٩٨٨.

٦٦- فك، يوهان.- **العربيّة دراسات في اللغة واللهجات والأساليب**، ترجمة رمضان عبد التواب.- لا طبعة.- مصر: مكتبة الخانجي، ١٩٨٠.

٦٧- قبش، أحمد.- **الكامل في النّحو والإعراب والصّرف**.- لا طبعة.- بيروت: دار الجيلاني ١٩٩٤.

٦٨- قورة، حسين سليمان.- **دراسات تحليليّة ومواقف تطبيقيّة في تعليم اللّغة العربيّة والدين الإسلاميّ**.- لا طبعة.- القاهرة: دار المعارف، ١٩٨١.

٦٩- القيسي، إبراهيم.- **الأخطاء الإملائيّة الشائعة لدى طلاب المرحلة الإعداديّة على مستوى الإملاء في التعبير الكتابيّ**.- ٢٠٧ صفحات، مستنسخة.

رسالة ماجستير: في التربية، جامعة اليرموك، كليّة التربية، ١٩٨٨.

٧٠- مبارك، فتحي يونس.- **الأسلوب التكامليّ في بناء المنهج (النظريّة والتطبيق)**.- الطّبعة الثانية.- القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٨.

٧١- مجاور، محمد صلاح.- تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الإبتدائيّة.- لا طبعة.- الكويت: دار القلم، ١٩٨٠.

٧٢- محجوب، عباس.- مشكلات تعليم اللّغة العربيّة.- لا طبعة.- الدوحة: دار الثقافة، ١٩٨٦.

٧٣- مجمّع اللّغة العربيّة الأردنيّ.- كتاب اللّغة العربيّة للصّف السّابع.- الطّبعة الأولى.- عمّان: وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٨.

٧٤- مجمّع اللّغة العربيّة الأردنيّ.- تطبيقات لغويّة للصّف الثّامن.- الطّبعة الأولى.- عمان: وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٧.

٧٥- مجمّع اللّغة العربيّة الأردنيّ.- تطبيقات لغويّة للصّف التّاسع.- الطّبعة الأولى.- عمّان: وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٩.

٧٦- مجمّع اللّغة العربيّة الأردنيّ.- قواعد اللّغة العربيّة للصّف الثّامن.- الطّبعة الأولى.- عمّان: وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٥.

٧٧- مجمّع اللّغة العربيّة الأردنيّ.- قواعد اللّغة العربيّة للصّف التّاسع.- الطّبعة الأولى.- عمّان: وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٧.

٧٨- محمّد، داوود ماهر.- التعليم المستمر.- لا طبعة.- لا بلد: وزارة التعليم العالي، قسم العلوم التربويّة، ١٩٨٨.

٧٩- المصري، عبد الفتاح.- <<لماذا ينشأ طلابنا ضعافاً في اللّغة العربيّة>>.- مجلّة المعلّم العربي، السنة الرابعة والثلاثين، العدد الثاني، حزيران، ١٩٨١، صفحة ٤٥.

٨٠- معروف، نايف.- خصائص العربيّة وطرائق تدريسها.- الطّبعة الثانية.- بيروت: دار النفائس، ١٩٨٧.

٨١- معهد التربية (الأونروا).- أساليب تدريس اللّغة العربيّة.- لا طبعة.- عمّان: مركز التطوير التربوي، ١٩٩٥.

٨٢- الموسى، نهاد.- اللّغة العربيّة وأبناؤها.- لا طبعة.- بيروت: دار الكتب العلميّة، ١٩٨٦.

٨٣- النجار، فاطمة.- الموجه في الإملاء.- الطّبعة الأولى.- جدة: دار البيان العربي، ١٩٨٣.

٨٤- النجار، محمّد عليّ.- لغويّات.- الطّبعة الأولى.- مصر: دار الكتاب العربي، لا تاريخ.

٨٥- نشوان، يعقوب حسين.- التعليم المفرد بين النظريّة والتطبيق.- الطّبعة الأولى.- عمّان: دار الفرقان، ١٩٩٣.

٨٦- نهر، هادي.- الصّرف الوافي.- لا طبعة.- اربد: دار الأمل للنشر والتوزيع، ١٩٩٨.

٨٧- والي، حسين.- كتاب الإملاء.- لا طبعة، بيروت: دار الكتب العلميّة، ١٩٨٦.

٨٨- يونس، فتحي عليّ؛ ورفاقه.- تعليم اللّغة العربيّة وإجراءاته.- الطّبعة الأولى.- الجزء الأول، القاهرة: الطوبجي للطباعة، ١٩٨٧.

المراجع الأجنبية

المراجع الأجنبية

1. Bonald, Robert; Morrow, Beity; Worgeiz, Lillian .- **Writing Clear Essays**.- New Jersey: (07632) Englewood, 1992.

2. Borchers, Suzanne .-**Teaching Language Arts**, An integrated Approach.- New York: west publishing company, 1994.

3. Broward, County .-**Public School, Cooperative Learning**.- A Recipe of Success, Florida, 1991.

4. Bryant, Peter .-**Why children sometimes write which they don't read**.- New York: Academic press, 1980.

5. Davis, paul, Rinvolucri, Marca .-Dictation New Methods, New possibilities.-

6. Educational Leadership .-**Cooperative Learning**.- vol, 47, No (4), December, 1990.

7. Farget, Alan .-Teaching Writing and Dentity Arts.- vol (71) April, p.p. 275, 1994.

8. Firth, Uta .-Cognitive processes in spelling.- New York: Academic press, 1980.

9. Foully, Kamal, Gziko, Gary .-<<**Determine the reliability validity and stability of the Graduated Dictation test**>>.- language learning, a Journal at applied. Linguistics. Vol (35) (4) December 1985, p.p (51-64).

10. Frouklin, Bobbit .-**The Curriculum**.- Boston, Hanghton, 1981.

11. Johnson, D. W. Johnson, Rj and Holubee .-**cooperation in the classroom**, **Revised Interaction book co**.- Edina Misesta, 1988.

12. Johnson, D.W etal .-**Circles of Learning Cooperation in the classroom**.- Minnestoa, 1986.

13. Linkin, Harriel, Krammer .-**"Toward a theory of Genders Reading"**.- Journal of reader, no. (30), 1993, p.p 1-18.

14. Livingston. A. .-**A Study of Spelling Errors**, Studies in spelling, op. eit.- p.p 159-180.

15. Malmath, Thommas .-**A classroom Interaction**.- oxford University, press, 1987.

16. Manual Facilitators .-**Cooperative Learning Series**.- ASCD, 1990.

17. Monolakes. G. .-**The Teaching of Spelling A pilot study Elementary English**.- Jan, 1974, p.p 243-247.

18. Mouritz, Johnson .-**"Definitions and Models in Curriculum theory"**.- Educational theory, vol. 17, April, 1967.

19. Patterson AC .-**"A Review of Research in Spelling Studies in Spelling"**-. p.p 60-67.

20. Rabkin, Eric, smith, Mackline .-Teaching writing that works.- The University of Michigan press, 1990.

21. Ralph, Tayler .-**"The Curriculum then and now"**.- proceeding of the 1956 invitational conference on Testing problem, N.J, p.p 154.

22. Read A. & V. E Bergeman .-**In the classroom An Introduction to Education**.- Dushkin pub Co.- Inc, 1992.

23. Slavin, Robert. E .-**Cooperative Learning Theory Research and practice**.- Prentice Hell, Englewood cliffs, New Jersey, 1990.

24. Smith, p. t .-**"Teaching Spelling"**.- British Journal of educational psychology (45), 1975, p.p 68-72.

25. Tanner, L. Tanner .-**"Curriculum Development"**.- Macmillan publishing, New York, and London, 1975.